

Quatrième Partie:
Vers une conceptualisation et une pratique
de la médiation
en pédagogie

L'observation de ces multiples courants de médiation amène à comprendre que les pratiques de médiation inter-personnelles se basent toutes sur des attentes de changement de l'individu: changement de comportement ou de façon d'envisager une situation, changement de rapport à soi, au monde ou aux autres. Il s'agit toujours de changement d'état de conscience et, en cela, on peut avancer qu'il n'y a possibilité de médiation inter-personnelle qu'à partir du moment où il y a, pour chaque personne, une médiation intra-personnelle qui a enclenché le processus de changement attendu.

Le but de toutes les formes de médiation se résume à provoquer une nouvelle conscience et une nouvelle capacité de gestion cognitive et émotionnelle pour préparer l'avenir. Elles se basent sur le phénomène d'éducabilité cognitive, qui veut que chaque être soit sans cesse en mesure d'évoluer.

L'étude des différents courants, qu'ils soient centrés sur une médiation interpersonnelle ou intrapersonnelle, qu'ils soient pratiqués dans ou hors le système scolaire, a révélé, à travers des références variées, qu'il n'y a pas médiation et médiation, mais qu'il s'agit bien de différentes acceptions et mises en oeuvre d'un même concept. Le premier chapitre de cette quatrième partie va s'attacher à cerner ce concept à travers les différentes propositions dont il est l'objet.

Il restera à se demander ce que fait, et peut faire, la notion de médiation à l'école, ses fonctions dans ce cadre particulier, les objets sur lesquels elle peut porter et qui touchent à ses buts, le public à qui elle s'adresse, et ce qui peut être « médiateur » en classe. Ce sera la question du deuxième chapitre.

Si elle peut, grâce aux savoirs pédagogiques transportés par ses théories, aux valeurs qu'elle transmet et aux pratiques qu'elle entraîne, répondre à l'attente partagée d'une alternative pour les nouveaux besoins de l'École d'aujourd'hui, il faut, alors, élaborer une démarche pédagogique et construire de nouveaux outils d'analyse des contenus, d'évaluation des élèves, de transmission et d'émergence des savoirs et, enfin, chercher les techniques d'animation les plus appropriées à ce nouveau rapport entre élève, savoir et enseignant. C'est vers cela que tend ma propre approche.

Après des années de pratique, auprès d'enfants et de groupes d'adultes, et d'enseignement du PEI, j'ai été, en effet, amenée à collaborer, au sein du Centre de

Formation Continue de l'Université René Descartes-ParisV, à l'élaboration de ce qui s'est appelé « Pédagogie Par la Médiation ». Je devais, d'abord, aider des formateurs, des enseignants ou des éducateurs, qui avaient reçu un apport théorique concernant les travaux de J.Bruner, L.Vygotsky et R.Feuerstein, à construire leurs propres outils de (re)médiation dans les disciplines littéraires, langues, français, arts, histoire-géographie et en éducation physique, dans les modules d'orientation, d'élaboration de projets de formation ou d'emploi. Ma formation au Yoga Nidra¹ m'a sensibilisée au rôle du corps dans l'apprentissage et dans le développement de la personne. Mes rencontres avec des médiateurs qui travaillaient les relations inter-personnelles, au Centre National de la Médiation, puis au sein du Haut Conseil de la Médiation, ensuite au sein du Réseau des Médiateurs Associés d'Ile-de France² m'ont permis de saisir les ponts qui existaient entre les différentes formes et pratiques de médiation. Très vite, j'ai proposé des formations qui sortaient du champ de la médiation cognitive et qui s'éloignaient de la Pédagogie Par la Médiation, par la prise en compte du rôle du corps et de l'affect, par une compréhension de la médiation qui s'étendait au-delà de la correction cognitive. J'ai ainsi été amenée à publier un ouvrage, préfacé par R.Feuertein et postfacé par JF.Six, intitulé « Pratiquer la médiation en pédagogie »³, pour conceptualiser ce que j'avais découvert et avoir un outil de travail en formation. Le succès du livre et des formations proposées m'ont poussée à engager ce travail de recherche pour aller plus précisément et plus loin dans la formalisation de ce que peut apporter la médiation en pédagogie et la sortir de cette dichotomie apparente dans laquelle elle est enfermée: médiation inter-personnelle ou médiation cognitive.

¹ par Micheline Flak, Association Recherche sur le Yoga dans l'Education, RYE, 47 rue d'Hauteville 75010 Paris.

² RMA, association Loi 1901, contact Jeanne Dumas Megglé, 304 allée du Dragon, 91000 Evry.

³ Annie Cardinet, Pratiquer la médiation en pédagogie, Dunod, Paris, 1995.

1. FAIRE LE POINT A PROPOS DU CONCEPT DE MEDIATION

En partant de toutes les expériences précédemment décrites, on s'aperçoit que le médiateur n'a ni la même nature ni la même fonction selon les diverses théories. Mais il est possible de repérer une typologie, d'en extraire des caractéristiques et des fonctions, de lister les objets sur lesquels la médiation peut porter. Sa double fonction de la médiation -séparer ou identifier / lier ou re-lier- apparaît clairement dans toutes ses formes. Le premier terme n'est pas toujours mis en lumière mais est sous-entendu comme l'élément de départ évident du processus.

L'action de la médiation inter-personnelle est ainsi validée par le changement qu'elle provoque chez chacun des protagonistes en présence. Elle serait, alors, une forme de médiation intra-personnelle, double, dans laquelle chaque personne, donnant une autre dimension à l'évènement source du différend, reprend possession de son entité et son identité, retrouve l'équilibre, en se libérant de ce que la différence et la peur de l'autre avaient installé. Les formes imaginées par la culture pour suppléer aux instances de régulation sociales traditionnelles qui ont de plus en plus de mal à jouer leur rôle, mettraient ainsi en jeu des processus de changements internes à chaque personne qui lui permettraient de passer plus facilement du moi au nous, de l'individuel au collectif, tout en évitant des formes de normalisation préjudiciables au développement de chaque être.

1.1. Vers une typologie des médiateurs

Des « types » de médiateurs apparaissent à l'analyse des diverses théories et pratiques, les mêmes pour la médiation inter-personnelle que la médiation intra-personnelle. Leur identification par leur nature ou leur fonction éclaire mieux leurs caractéristiques. Cela permet de découvrir les multiples possibilités qu'offrent ces situations et les raisons de certaines incompréhensions d'un courant à l'autre, et, en même temps, de mesurer ce qui peut être proposé dans le cadre scolaire et répondrait à certains besoins nouveaux.

1.1.1. Les objets ou évènements-médiateurs

On relève deux approches pour définir des objets ou évènements médiateurs. La première est celle des philosophes et des théologiens. La notion qualifie une abstraction nécessaire à la relation entre esprit et Esprit, ou entre matière et esprit, son rôle lui est donné par sa nature: un peu matière et un peu esprit pour le « médiateur plastique », un peu homme, un peu dieu, ou Dieu, selon les théologies.

La deuxième, rejoignant l'utilisation populaire, fait porter le terme de médiation sur nombre d'objets très différents. Elle part de cette caractéristique du médiateur, reconnue par tous les courants, qui est d'avoir un rôle relationnel. Le langage quotidien a, en effet, entériné cette utilisation, en la faisant sienne, pour qualifier tout ce qui relie. L'expression est d'ailleurs comprise par tous; elle est plus imagée que relais ou canal, « parle » plus, a un petit côté « mode » séduisant. Mais, il ne peut y avoir d'intention de la part d'un type de médiateur ainsi défini: la médiation qu'il offre implique une certaine passivité, peu en rapport avec les possibilités d'une médiation humaine. Il semble donc, qu'il y ait là simple glissement pratique d'une notion qui l'a affadie en l'élargissant.

L'objet-médiateur est un peu plus qu'un rouage, qu'un lien. C'est ce qui est révélateur de sens. La toile de l'artiste, par exemple, est médiatrice de ce qu'il veut exprimer.

Ce peut être un *espace intermédiaire*, parfois producteur d'un des pôles qu'il noue, comme en chimie, où une « substance qui apparaît au niveau des terminaisons des nerfs pendant leur activité, et qui transmet de l'incitation à l'organe innervé »¹, est appelée médiateur chimique. Il peut être compris à un niveau abstrait.

L'évènement-médiateur est porteur de sens pour la(les) communauté(s) qui le vi(ven)t. Evènement symbolique, historique ou coutumier, on trouve de nombreux usages dans ce sens.

Ces différents emplois sont dérivés d'une étymologie prise au sens strict.

La possibilité de repérer des objets ou évènements médiateurs, notion philosophique, est à la base des théories de Vygotsky, de César Florès et de la théorie psychanalytique. L'objet ou l'évènement médiateur y sont pris en compte. Il faut signaler que les courants issus de la psychanalyse privilégient, dans les significations

¹ définition du Grand Larousse encyclopédique, tome 7, Paris, 1963.

étymologiques, celle qui touche à la séparation, parce que c'est la condition première et nécessaire pour pouvoir relier. Par ailleurs, elles choisissent, dans les formes que peut prendre la médiation, la forme événementielle plutôt qu'humaine.

1.1.2. Le médiateur qui sépare

C'est le premier sens qui émerge lorsqu'il s'agit de *personnes médiatrices*. Bien ancrés étymologiquement, sa signification et son objet sont clairs.

C'est, on l'a vu, après la psychanalyse, en politique et en droit international qu'on le trouve essentiellement. Il n'est, alors, que rarement celui qui ne fait que séparer. Il se voit parallèlement confier des tâches de construction d'un nouvel équilibre, d'où la confusion avec la négociation, l'arbitrage. Son rôle est axé d'abord sur la reconnaissance des deux parties, avec leurs différences et leur différend, sans quoi il ne peut être mis en place aucun autre type de relation. Dans l'entreprise, certains actes de médiation entrent tout à fait dans ce cadre. Des situations conflictuelles bloquées ont besoin d'abord de voir séparer les protagonistes pour que le dialogue soit possible. Il peut y avoir médiation pour ce faire. Mais l'acte de séparation et de reconnaissance des deux parties est, en soi, un acte médiateur. C'est, ainsi, le premier rôle que se donnent les petits médiateurs sur les cours de récréation: séparer ceux qui se disputent.

1.1.3. Le médiateur qui concilie ou réconcilie

C'est un type de médiateur qui, bien que très répandu, n'a pas toujours les mêmes caractéristiques. Elles dépendent du style de relation instauré: celle-ci est-elle à sens unique ou dans les deux sens entre les parties en présence?

Le médiateur qui instaure une relation à sens unique est un médiateur intercesseur. On le retrouve dans certaines situations nées des différends dans le domaine de la santé ou les assurances. Souvent institutionnel, son rôle est de réconcilier tout en sauvegardant les intérêts de l'institution qui l'emploie, le différend étant pour elle source de dysfonctionnement. Ou encore, née d'associations de particuliers: consommateurs, victimes..., elle a pour objet de permettre une résolution moins lourde qu'en passant par les tribunaux, tout en équilibrant les forces en présence. Mais elle ne peut avoir valeur de

proposition nouvelle issue directement des deux parties en présence. Seule l'une d'entre elle en tire profit: l'autre ne peut souvent que s'adapter à une situation qu'on lui apprend à voir différemment.

Le médiateur qui concilie ou réconcilie peut être celui qui instaure une double relation. C'est le cas de la médiation familiale dans la majeure partie de ses pratiques.

Par ailleurs, il est important de souligner que le rôle du médiateur ne pourra être le même selon qu'on lui demande d'être naïf, expert ou doublement expert. Ne doit-il connaître que des techniques pour rétablir la communication? Doit-il être capable de dominer la situation dans laquelle le différend est né, avec ses concepts, ses pratiques et ses codes? Doit-il pouvoir tirer parti de sa connaissance des deux parties?

Tous les médiateurs agissant avec un objectif de conciliation ou de réconciliation ne peuvent donc pas être mis dans le même moule, même s'ils ont en commun de vouloir, à travers la réconciliation, dépasser la situation d'aujourd'hui.

Les expériences de petits médiateurs dans les classes ne peuvent que faire écho à l'idée d'un médiateur qui intervient dans les cas conflictuels, puisqu'elles en sont issues et y restent très liées. Elles sont d'ailleurs analysées dans ce cadre plus que dans celui de la lutte contre l'illettrisme ou les dysfonctionnements de l'apprentissage, objet annoncé de l'Ecole.

Il est intéressant de noter que, contrairement aux apparences, la médiation peut être amenée par l'instauration même de la possibilité de résolution de conflits par la médiation et, de ce fait, rejoint les cas de médiation événementielle. L'instance de médiation devient en elle-même lieu-médiateur, plus que l'action des petits médiateurs théoriquement concernés. On pourrait ranger dans cette catégorie le médiateur-thérapeute, dont le but est de rétablir l'harmonie entre les différentes tensions intrapsychiques, l'« homme sauvage » et le « savoir intelligent » parties constitutives de chaque être humain.

1.1.4. Le médiateur qui crée des liens et/ou qui crée du sens

C'est la tendance qui se dessine dans presque tous les domaines. Il semble que ce soit là que la médiation donne toute sa dimension. Elle prend les dimensions « éducatives », au sens de proposition de changements et de développement des

connaissances de soi et des autres, que lui donne la tradition juive et s'adapte à la problématique du monde moderne où la transmission des valeurs, des codes, ne sont plus forcément sous-tendus dans les savoirs, et où une nouvelle forme de régulation sociale paraît nécessaire.

Le CMFM insiste sur cette notion de sens que les événements doivent avoir après une médiation. Les Boutiques du Droit cherchent la bonne formule d'intervention qui, au-delà des différends, permettra de créer des liens entre les habitants. En règle générale, les formes de médiation sociale et culturelle qui souhaitent ne pas s'arrêter à la notion de conflit, se dirigent vers la mise en relation et la prise de sens pour leurs « clients ».

La médiation interculturelle est, par définition, dans ce cadre et dans cette recherche, et travaille en termes de prévention des heurts dûs aux incompréhensions et au manque de relation. Elle a une dimension « éducative », là encore, évidente.

Le Centre National de Médiation et le Haut Conseil de la Médiation ont mené, en Janvier 1997, un colloque intitulé « la médiation créatrice de liens », partant de l'idée que, sans cette dimension, il ne s'agit pas vraiment de médiation.

« Il s'agit, écrit Jean-François Six¹, dans la médiation, de mettre sans cesse en oeuvre des liens nouveaux entre les uns et les autres, en une véritable créativité; ou encore de réparer des liens qui se sont distendus ou qui ont subi quelque dommage; ou encore de gérer des ruptures de liens, des différends. »

Les expériences faites dans le domaine scolaire relèvent souvent de cette compréhension de la médiation.

L'Expérience d'Apprentissage Médiatisé de R. Feuerstein se centre sur la création de liens, la mise en relation à travers une prise de sens des événements, des situations... Les pédagogies de la médiation, la médiation cognitive, s'appuyant sur ces travaux et ceux de Vygotsky et Bruner, à propos du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage, reprennent cet axe. La création ou la restauration de liens et de sens devient, dans l'Ecole comme pour les autres domaines, la caractéristique la mieux partagée de la médiation.

¹ Jean-François Six, Dynamique de la médiation, Desclée de Brouwer, Paris, 1995, p.241.

1.1.5. Le médiateur appartenant aux deux parties

Ce type de médiateur s'identifie par sa nature plus que par sa fonction. On a vu sa source philosophique. Comme dans la théologie chrétienne, il est un modèle chaque fois qu'on estime que les parties en présence n'ont aucune chance de trouver, seules, un espace de rencontre et que cet intermédiaire ne sera efficace qu'avec une connaissance vécue de leurs différences. Les médiateurs du livre appartiennent à cette catégorie.

C'est une conception particulière du médiateur, relativement marginalisée par rapport aux autres acceptions. Par sa nature, par l'absence de risque de conflit au sens concret du terme, il doit réduire la distance et changer les formes de ce qu'il transmet pour que ce qui est émis par une partie soit compréhensible et recevable par l'autre.

Le médiateur appartenant aux deux parties en présence semble, seul, ne pas avoir trouvé sa place dans l'École. Bien que les expériences de tutorat soient proches. En effet, l'enfant, choisi comme tuteur parce qu'il est un élève comme les autres, et parce qu'il a déjà acquis le savoir, a donc une double appartenance élève et savoir. Il peut servir de lien entre celui-ci et les autres élèves: lorsque avec ses propres mots, ses propres formes de pensée, il doit, retransmettre le savoir qu'il vient d'acquérir, vis à vis d'un pair, il fait fonction de médiateur. Les termes de médiation et de médiateur sont, toutefois, absents des théorisations et pratiques de tutorat scolaire.

On retrouve donc la même typologie dans les expériences à l'École que dans les autres domaines. Celle-ci doit correspondre à l'ensemble de ce que l'on peut attendre d'un médiateur et pourrait en constituer le profil. Les différents types donnent, en fait, chacun une nature possible, événementielle, objet, être humain-tiers ou appartenant aux deux parties en présence, ou une fonction, séparation, réconciliation, création de sens ou de liens, que l'on peut attribuer à un médiateur.

1.2. Les caractéristiques du médiateur

Au-delà des différents types, tous les médiateurs présentent des caractéristiques communes, ce qui renforce l'idée qu'il s'agit bien du même concept. Les différences dans la conception du rôle du médiateur sont le plus souvent nées des différences de pratique: elles portent sur le pouvoir de proposition et les compétences requises.

1.2.1. Une tierce personne

Le médiateur, lorsqu'il est un être humain, et quel que soit le domaine, est toujours une tierce personne qui, au départ, n'aurait pas été naturellement impliquée dans l'affaire. Il ouvre toujours une relation ternaire. Il est bien celui qui est « entre », qu'il s'agisse de séparer ou de relier.

Le médiateur, s'il n'est pas une personne, peut rarement s'en passer tout à fait: celle-ci apparaît avant la situation de médiation, ou après, pour l'explicitier et lui donner du sens. Ainsi toute médiation, même événementielle, n'agit que par l'intervention finalisée d'une personne, servant de tiers, pour l'établissement ou le rétablissement de la relation.

Sa présence, en tant que tiers, est obligatoire pour qu'il y ait médiation. Il ne faut pas confondre média et médiation.

1.2.2. Sa neutralité

Cela pose, en corollaire, la question de sa neutralité et celle de son indépendance.

Parmi les caractéristiques du médiateur, il y a des attitudes qu'il doit pouvoir mettre en oeuvre. D'abord son empathie vis à vis des parties en présence. Enoncée sous la terminologie de neutralité ou de sympathie, on a vu que l'étiquette choisie ne change pas grand chose au concept sous-tendu: de l'affect doit circuler entre médiateur et médié(s). Quelques différences de mises en oeuvre subsistent.

Quand le médiateur a un statut institutionnel, son indépendance vis-à-vis des deux parties est limitée, on l'a vu. Mais de quelle indépendance s'agit-il? Une indépendance financière est-elle le gage d'une indépendance morale? Par ailleurs, les solutions trouvées

ne peuvent être indépendantes des lois de l'Etat. Que l'une des parties soit ou non institutionnelle, il ne peut être question, à travers la médiation, de créer de nouvelles lois, issues de l'expérience des citoyens, pour résoudre les difficultés, au fur et à mesure des arrangements de chacun. Quand le médiateur est nommé par l'une des parties en présence, sa neutralité est forcément limitée à l'objectif de l'institution ou des personnes qui l'ont nommé, et dont il est chargé, à travers le lien qui l'unit à eux. Il perd de sa liberté d'écoute, qui doit tenir compte d'un cadre: celui qu'a mis en place le demandeur. S'il est une personne neutre, c'est-à-dire n'ayant d'intérêt ni dans une partie ni dans l'autre, il peut être le révélateur d'une situation nouvelle, qui ne privilégie pas l'une ou l'autre des parties en présence, qui lui font confiance à cause de cette neutralité. Dans les conflits entre pays ou groupes sociaux, c'est particulièrement nécessaire.

Parfois, cependant, sa neutralité tient, paradoxalement, au fait qu'il n'est pas du tout neutre: quand il est choisi pour son appartenance aux deux parties en présence: comme les pratiques relevées dans la médiation du livre dans les quartiers ou des médiations de quartier, souvent interculturelles, ou dans les actions de prévention dans les transports en commun..., où il est choisi parce qu'il est, par exemple, à la fois du quartier et de l'institution. C'est effectivement une façon d'assurer sa neutralité que de le savoir investi autant dans une partie que dans l'autre.

Il y a, certainement, nécessité de neutralité par rapport à la situation. Mais s'agit-il de neutralité vis à vis des personnes? Le terme, très partagé, de neutralité n'est en fait, peut-être, pas adéquat pour signifier cette qualité de présence qu'il lui faudra montrer. En effet, pour bien cerner ce sur quoi la médiation doit porter et l'intérêt de chacune des parties en présence, il lui faut faire preuve d'une certaine empathie, qui s'accommode mal avec l'idée de neutralité. Sa neutralité impliquerait, face aux personnes, une distance qui empêcherait toute résonance affective, nécessaire à l'acceptation de changement, et lui donnerait un détachement, une distance préjudiciables au climat de confiance nécessaire au processus de médiation. Il doit être également empathique avec les différents protagonistes en présence. Le terme neutralité est toujours assez explicite pour comprendre qu'il a été choisi par défaut.

Quant à savoir qui doit en faire la requête, tout a été proposé, depuis la demande de l'une des parties jusqu'à celle des deux parties conjointement, ceci étant une condition sine qua non de la mise en place d'une médiation, en passant par une requête extérieure

aux deux parties en présence, le Parquet, par exemple, ou une association. Les enjeux de la médiation vont guider les choix. Tout dépend, dans les expériences observées, des acteurs en présence et des attentes qu'ils ont de la médiation.

Dans le domaine scolaire la question ne se pose pas de la même façon: les élèves sont présents par décision sociale et leurs activités sont mises en place et choisies par l'enseignant, dans le cadre que lui laissent les instructions et les programmes. L'enseignant-médiateur ne peut être indépendant de l'institution scolaire. Il est, par sa formation, plus lié au savoir qu'aux élèves, qui ne lui sont confiés qu'un temps limité. Dans les expériences de médiation cognitive, on demande la neutralité du médiateur pour limiter les jugements a priori, les attitudes prédictives face à la réussite ou à l'échec potentiels dans les situations d'apprentissage.

1.2.3. Son rôle de révélateur de sens

Même si ce rôle n'est pas explicite ou primordial, il est toujours souligné. Le principe d'une situation rendue compliquée ou conflictuelle par incompréhension, ou manque de sens pour l'un ou les deux protagonistes, semble partagé. Il appartient au médiateur de révéler le sens à celui qui se sent victime, en cas de conflit déclaré. Il lui appartient aussi de donner du sens, pour chacun, à la situation de conflit, à la situation vécue, ou à la situation de médiation, ou encore à la solution retenue...mais c'est toujours lui qui doit faire émerger le sens de la relation ou d'une partie de la relation.

Partout souligné, quels que soient les références et les objectifs explicités par les divers courants, c'est donc une caractéristique essentielle du médiateur.

1.2.4. Son rôle relationnel

C'est toujours une relation qui est en jeu. Qu'elle soit à établir ou à rétablir, elle est la raison d'être de la médiation. Le médiateur est celui par qui, à travers qui, grâce à qui, une relation peut se nouer ou se renouer, alors qu'il n'en est pas l'un des acteurs, et, le plus souvent, n'y a pas de pouvoir.

C'est ce qui a conduit à utiliser le terme de médiateur pour des objets ou des événements qui ont ce rôle de mise en relation. Ils ne sont pas des tierces personnes au

sens humain, mais un intermédiaire, différent des deux parties qu'ils relie. Ce glissement peut aller jusqu'à la confusion entre médiateur et relais ou, même, simplement, canal de transmission, par exemple d'informations. Cela ne fait que donner du poids à la fonction relationnelle de la médiation.

1.2.5. Doit-il avoir un pouvoir de proposition?

Le médiateur doit-il ou peut-il avoir un pouvoir de proposition? Les réponses vont des plus tranchées, dans un sens comme dans l'autre, aux plus souples. Les arguments sont tous justifiables. Deux types de questionnements sont avancés pour justifier les diverses positions. Si le médiateur avance des propositions, les parties en présence peuvent-elles encore mettre en place des solutions qui leur appartiennent? Si le médiateur n'en avance pas, le plus malin, le plus osé ne prendra-t-il pas le pas sur l'autre en finissant par le convaincre de la pertinence d'un arrangement qui n'arrange que lui? Si on redéfinit l'acte de médiation comme s'intéressant, au contraire de la négociation, à l'avenir des deux parties en présence, le médiateur se trouve libre de proposer ou non des solutions: cela dépendra des enjeux pour aujourd'hui et pour demain, pour les deux parties, de la façon dont ces propositions sont construites et reçues par les parties en présence. Si elle sont le déclencheur d'une dynamique de vie, la médiation aura réussi.

Enfin, il n'a pas le pouvoir de décision final. C'est la ou les personnes en cause qui détiennent la responsabilité du degré d'investissement sans lequel la médiation est inutile et le pouvoir de changer quelque chose à la situation initiale.

Les méthodes dites actives ont appris aux enseignants à permettre aux élèves de participer aux décisions qui concernent la classe, surtout dans les classes primaires. Le choix des pratiques pédagogiques reste l'apanage du seul enseignant. Quant à la proposition de médiation proprement dite, elle dépend étroitement des choix de pratique pédagogique de l'enseignant. La médiation cognitive implique que l'enseignant ne fasse pas de propositions mais stimule la métacognition. En matière de médiation relationnelle, elles se vivront comme des propositions des adultes ayant un pouvoir sur la situation. Elles peuvent donc, de fait, être un frein à la médiation.

1.2.6. Compétences primordiales

Même s'il n'est pas nécessaire qu'il soit un expert, une bonne connaissance du domaine sur lequel porte la médiation est une condition facilitatrice.

On insiste plus sur les compétences professionnelles dans le courant institutionnel, en droit en particulier. Ce sont souvent des retraités qui sont médiateurs dans les domaines qui ont été les leurs pendant leur activité. Partout ailleurs, les compétences relationnelles sont placées en avant. Les formations proposées mettent l'accent sur toutes les techniques de communication dont on dispose aujourd'hui. Parallèlement, il est toujours demandé un travail sur soi, à mi-chemin entre la psychothérapie, l'analyse et la performance de l'acteur pour la compréhension du discours de l'autre et la séparation moi/l'autre, afin d'éviter les projections possibles.

Jacques Salzer, maître de conférences à l'université Paris IX Dauphine, cherche à définir le rôle du médiateur d'une façon transversale à tous les domaines que nous venons de détailler, en se basant sur les pratiques qu'il constate. Il cerne ainsi la conception de médiation en opposition aux autres pratiques, pour découvrir les compétences que le médiateur doit mettre en jeu.

« Moyen d'aide à la résolution de différends, ses domaines sont infinis. Il suffit qu'une personne, un objet, un langage, soit « entre ». C'est ainsi en tout cas que je constate que le mot est utilisé. Pas besoin de formation particulière, même si dans l'idéal, une analyse lui permettrait de ne pas faire de confusion entre soi et l'autre, c'est le seul vrai problème. Une formation classique à l'écoute, à la communication, aux entretiens fait l'affaire. C'est en pratiquant qu'on en fait l'apprentissage. Il faut reconnaître: Qui est en désaccord avec qui, Pourquoi, Comment, en imaginant le plus grand nombre de réponses susceptibles de satisfaire les parties ou d'être acceptables par elles, en reconnaissant leurs besoins. » dira-t-il au cours d'un entretien.

C'est la problématique complexe d'une professionnalisation dont la nécessité n'est, par ailleurs, pas partagée, d'une fonction qui est mal définie, bien qu'on en ressente confusément le besoin. Mais, il faut signaler que son étude part de l'utilisation de la médiation en tant que résolution voire prévention des conflits. Partant des constats d'usage aujourd'hui, il travaille, de ce fait, sur la médiation/résolution de conflit, plus que sur la médiation/prévention. Des domaines fort intéressants comme la médiation interculturelle passent ainsi au second plan. Dans ces pratiques, il n'y a pas d'ambiguïté

avec la négociation ou la conciliation: il n'y a pas de conflit déclaré quand on met en place la médiation, et donc pas de nécessité d'avoir recours à l'une d'elles. Et, pourtant, le besoin de médiation est réel. Cela reviendrait à dire que ce n'est qu'en cas de conflit déclaré que l'ambiguïté est possible. Dans les mesures de médiation/prévention, il est donc plus facile d'observer ce qu'est le médiateur, puisque le conciliateur, le négociateur ou l'arbitre n'y ont pas leur place.

Les compétences requises, dans les expériences en milieu scolaire, sont très diverses selon les courants de médiation. Elles vont de compétences techniques très pointues, en psychanalyse et en médiation cognitive, à de plus simples dispositions relationnelles ou communicationnelles. On peut remarquer qu'elles sont complémentaires et que réunies, elles pourraient combler les lacunes de formation que les enseignants cherchent à compenser par les divers stages.

1.3. Les caractéristiques des formes de médiation

Les formes de médiation portent en elles plus de différences puisque la pratique est définie par la centration choisie sur l'une des possibilités qu'offre la notion. Mais un certain nombre de fonctions sont énoncées quel que soit le courant.

1.3.1. Une fonction de communication

La médiation est toujours vécue avec une fonction de communication, quels que soient les acteurs participant à cet acte de communication. La communication, coupée en cas de différend ou de conflit, difficile à établir en cas d'incompréhension, suppose qu'il y ait un message, un émetteur et un récepteur potentiel. Elle n'induit pas forcément un partage du message, un aller-retour d'informations... D'ailleurs, pour certains courants de médiation, la communication peut être à sens unique et revenir à une forme de processus explicatif ou justificatif, voire éducatif. Communication est alors pris au sens restreint d'acte de transmission, voire d'explicitation, d'une information. Mais, le plus souvent, c'est bien lorsque les deux parties en présence sont capables d'un échange qu'on estime qu'il y a ou y a eu médiation.

C'est, donc, toujours un vecteur de communication, que ce soit pour l'instaurer ou la rétablir. La verbalisation est la base de toute situation de médiation; elle en est le moyen privilégié. Expression d'une métacognition sur l'acte et la pensée qui l'a généré, elle vise d'abord à la prise de conscience individuelle des choix opérés. Dans un deuxième temps, elle est sociale et se donne comme objectif l'échange d'opinions et de points de vue. L'expression verbale, le partage des points de vue, l'échange des propositions font partie intégrante de tous les processus de médiation inter comme intrapersonnelle.

1.3.2. Une fonction qu'on peut appeler « éducative »

Si certains en font une part de la définition d'une bonne médiation (dans les assurances, par exemple), ce n'est pas exprimé sous cette appellation dans tous les domaines. Pourtant, la médiation est décrite comme agissante, pour les individus auxquels elle s'adresse, sur leur façon de voir les choses et le monde. Elle provoque un changement, et l'on a vu que c'était à cela que l'on reconnaît qu'il y a eu apprentissage. Ils ont acquis quelque chose: des savoirs, des façons de considérer les gens et les événements, ou un savoir sur eux-mêmes, métacognitif par exemple, dans tous les cas de médiation jugée réussie. Il y a progrès dûs à la médiation. Ces acquisitions n'ont pu être possibles que grâce à l'acte de médiation, qui a servi de déclencheur, puis a nourri le mouvement ainsi né, par une réflexion que les individus en présence n'étaient pas prêts, ou pas disposés, à assumer seuls. Que les difficultés aient été dues à des blocages émotifs ou affectifs sur une situation vécue comme douloureuse, ou à des manques de capacités à traiter correctement des informations, ou encore à une ignorance de certains fonctionnements, certaines lois, certaines réactions humaines, la médiation a permis de les dépasser. C'est donc une technique « éducative » à part entière, avec un « avant » sans ces acquis, un « pendant »: le processus de médiation, un « après »: la relation nouée ou renouée.

Elle a, encore plus qu'ailleurs, un rôle éducatif, exprimé dans les médiations dites cognitives. A travers cette prise de conscience verbalisée qu'elle provoque, elle est éducative pour l'apprenant: elle lui permet de mieux se connaître, de prendre possession de ses outils cognitifs (même si ce n'est pas toujours exprimé sous cette forme), elle est

un lieu de réflexion sur ses propres pensées, de construction de sa personnalité. Elle offre toujours un moment de connaissance de l'autre, d'échange, de partage de points de vue ou de stratégies de réponses, et équilibre ainsi, par cette ouverture, la découverte de soi.

1.3.3. Une fonction de régulation sociale

Son rôle de régulation sociale, juridique, familiale est souvent mis en avant dans l'origine du recours à la médiation. C'est à une faillite des systèmes classiques de régulation sociale: la famille, l'Ecole, l'Eglise, le système pénal aussi, qu'on attribue le nécessaire besoin de recourir à d'autres processus comme la médiation. On constate qu'elle réduit les risques de conflit, traite les différends et compense donc en quelque sorte la faillite des grands régulateurs sociaux traditionnels. Mais cela amène une double question.

D'abord, concernant le lieu d'où elle doit émerger. Sont-ce ces anciens lieux régulateurs qui doivent en faire un nouveau moyen d'action, ou doit-on inventer un autre lieu, neutre, où elle agirait indépendamment de ceux-ci? Doit-elle être proposée à l'intérieur de ces lieux où les situations à risque émergent, ou à l'extérieur? Quelles seraient alors les caractéristiques de ce lieu et comment serait-il articulé aux autres lieux de vie sociale?

Ensuite, ce qui concerne sa prescription, le choix du médiateur, son statut... Qui doit décider de l'opportunité d'une médiation? Comment et qui choisit le médiateur? Qu'est-ce qui permet de le reconnaître comme le bon référent? Peut-il administrativement dépendre de l'une des parties en présence? Jusqu'où doit aller son indépendance? et quelle indépendance? par rapport à quoi?...

Elle a, donc, un rôle de régulation sociale, non seulement explicite, mais annoncé et recherché, à travers les pratiques de médiation, tant inter-personnelles qu'intra-personnelles. Quelle que soit l'origine théorique des expériences, cette dimension de développement de soi, rendue possible par la médiation, est mise en avant. Si la médiation cognitive insiste plus sur le développement de l'individu, elle souligne, comme les autres, que ce développement se fait en tant qu'individu et être social.

1.3.4. Une fonction de transmission de valeurs

Il faut se souvenir de l'origine des pratiques de médiation contemporaines pour comprendre la raison de cette différence entre médiation et autres pratiques proches. Elles sont nées dans des communautés porteuses de valeurs fortes: quakers, mémmonites, mormons, où une certaine idéologie de l'homme en tant qu'être et que membre d'une communauté est transmise et vécue au quotidien. Il faut, donc, reconnaître à la médiation cette dimension pour en saisir la portée. Ce n'est pas un hasard si, dans les expériences de médiateurs entre pairs, elle est proposée en alternative avec un atelier « éducation aux valeurs » à Sarcelles, ou si elle apparaît dans la recherche de moyens pour créer une communauté éducative dans l'établissement scolaire, ou encore dans le cadre de l'attention portée à tout un quartier en difficulté de cohabitation. Il y a toujours l'idée que la médiation est un recours dans cette double dimension communautaire et individuelle. Quant aux pratiques de médiation dérivées des travaux de R. Feuerstein, comment imaginer qu'elles aient pu se vider complètement du sens de l'Homme qu'ils contenaient au départ? Même en admettant que la dimension religieuse ait pu être réduite, il reste, à travers la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle, le même souci d'équilibrer le développement de l'individu et celui de la communauté qui l'accueille, dans le droit de chacun à être et à évoluer, en utilisant le besoin d'un sentiment d'appartenance à un groupe, besoin primordial chez l'être humain. Les expériences issues de la psychanalyse ne disent pas autre chose. Les valeurs sous-tendues par la médiation se rejoignent, quelle que soit la théorie de départ.

1.3.5. Une préparation à l'avenir

En reprenant les constatations de Jacques Salzer à partir des pratiques de médiation, on s'aperçoit que les cas de médiation se différencient par leur souci de provoquer, à travers la situation conflictuelle présente, des changements qui influenceront les relations à venir. On peut, ainsi, lever une ambiguïté de langage entre ce qui se nomme médiation mais relève de pratiques de négociation et ce qui est vraiment de la médiation. On se rend compte que la différence principale est contenue dans la perspective d'avenir de la relation. On peut, alors, plus clairement, préciser certaines pratiques.

L'arbitre a un pouvoir de décision qui lui permet de trancher; alors que le médiateur ne décide pas. La négociation précède l'arbitrage; elle est l'objet de la médiation, qui vise à la rendre possible. La conciliation ou la réconciliation est de l'ordre de l'objectif recherché, à travers l'une et l'autre des pratiques. Mais tout ce qui n'est pas médiation, que ce soit arbitrage, conciliation ou négociation, s'attache à résoudre une situation de problème, donnée, réelle, définie.

Tout ce qui est médiation semble plutôt s'attacher, à travers cette situation-là, à en prévenir d'autres, à préparer l'avenir, en donnant aux parties en présence des façons d'être, de penser et de se penser...qui vont les faire évoluer et leur permettront, à l'avenir, de mieux appréhender les informations ou les autres... Son pôle d'intérêt principal n'est pas tant la situation en elle-même, telle qu'elle est aujourd'hui, que les acteurs en présence et leur capacité à prendre en charge les risques à venir, que ce soit par la prise de sens, par la découverte de l'autre ou par celle de soi-même...

On voit bien que, dans tous les domaines, il peut y avoir des pratiques relevant de ces deux options et que c'est là que réside la difficulté d'analyse. On voit aussi que, dans tous les domaines, il y a possibilité de gérer les situations sous forme de médiation.

1.3.6. Sa forme

C'est la grande différence entre les propositions de médiation. Cela s'explique par les centrations choisies. Les formes varient avec les objectifs mais surtout avec le regard posé sur les protagonistes.

Si elle prend, la plupart du temps, la forme d'une confrontation dont l'objet est d'établir ou de rétablir un dialogue, la médiation est parfois traitée comme l'envers d'un dialogue: elle peut privilégier l'un des émetteurs d'informations, ou ne pas même mettre les deux parties en présence, en analysant le problème avec un regard extérieur, soit, sur les deux parties alternativement, soit par consultation des dossiers. Ces dernières pratiques sont cependant très marginales.

On voit aussi des médiations dont la forme n'est pas, à proprement parler, un dialogue, mais une mise en présence, comme la médiation du livre dans les quartiers, à partir des bibliothèques.

Si l'origine de la demande est liée aux enjeux, la forme que prend la médiation est liée aux objectifs et aux compétences demandées au médiateur. Elle est diverse à cause des buts différents. Mais sous cette apparence se cachent bien des points communs dont la verbalisation en est le thème majeur. Commun à toutes les formes de médiation, elle rapproche considérablement les courants à travers échanges, entretiens ou questionnements dont l'objectif est de dégager du sens.

Seules, les expériences intra-personnelles proposent au médiateur de véritables outils pour lui donner forme et la caractériser.

1.3.7. Son évaluation

Là encore, les différences sont sensibles et sont en accord avec les enjeux et les objectifs de chaque courant.

Pour certains, ne pas avoir de compte à rendre est gage de neutralité. Seules les parties en présence doivent savoir ce qui s'est passé, la discrétion faisant partie des compétences demandées au médiateur. Pour d'autres, il est exclu de ne pas rendre compte de la médiation au mandataire, et, par conséquent, qu'il soit le Parquet, ou la compagnie d'assurances, une évaluation de la médiation fait partie intégrante du déroulement de celle-ci. Le champ d'action n'est évidemment pas le même dans ces deux cas, puisque l'investissement des protagonistes peut être influencé.

La médiation au quotidien dans les établissements scolaires n'est pas objet d'évaluation au même titre que les expériences qui la proposent. Rendre compte des médiations, quelles qu'elles soient, n'est à envisager ni dans l'idéologie ni dans la pratique de la médiation. Les effets ne peuvent s'en ressentir qu'à long terme et on ne peut contrôler celui de chaque séance.

1.4. Quels peuvent être les objets de la médiation?

Chaque courant, nous l'avons vu, offre des possibilités de trouver des objets de médiation différents. Ils ont choisi l'un des buts qu'elle peut poursuivre et les objets s'en sont trouvés définis par cette utilisation restreinte. Sur quoi la médiation peut-elle réellement porter? Que peut-on transmettre par cette forme de transmission et de communication?

1.4.1. La culture

La médiation proposée par plusieurs des courants qui utilisent la notion à l'École se centre sur la transmission culturelle. Or, si les définitions de la culture sont nombreuses, elles ont en commun de lister ce qui réunit un peuple. La compréhension de ces dimensions culturelles est donc, par définition, facteur essentiel d'insertion. Seule une intervention humaine peut les révéler. L'expérience individuelle ne peut leur apporter de significations qu'au prix de temps et d'échecs multiples, si elle n'est pas accompagnée d'une tierce personne qui va focaliser sur des caractéristiques, des codes, des faits qui ne porteraient pas en eux-mêmes suffisamment d'indices pour être pertinents. L'activité de cette tierce personne peut être une médiation; celle que pratiquent spontanément les parents quand ils possèdent eux-mêmes ces significations.

1.4.1.1. Les compréhensions du sens de la vie et de la mort

C'est la base de toute culture. Les questions que l'Homme se pose sur sa vie, la vie en général et, par extension, sur la mort et les sens de l'Être ont fait naître des cosmogonies en tous temps et en tous lieux. Ces explications, plus ou moins symboliques selon les cultures, de l'arrivée de l'Homme sur terre et du rôle qu'il doit y jouer influencent la vie sociale autant que la vie familiale, la vie religieuse et la vie intellectuelle. Elles ne peuvent jamais se découvrir par la simple expérience mais nécessitent leur transmission en tant que savoirs et codes; elles entraînent ainsi un mode de penser et de se penser, partagé par un groupe social, avec des fondements et des buts.

L'intervention transmissive est une médiation créatrice de liens et révélatrice de sens, c'est à dire de significations et de direction, personnels et sociaux.

Même si des différences se font sentir d'une région à l'autre, d'une famille à l'autre, elles ne touchent jamais à l'essentiel, significations tirées d'une histoire commune, ce qui leur garde leur sens partagé.

Les groupes humains où des différences fondamentales apparaissent ont du mal à trouver des codes sociaux communs mais, surtout, sont fragilisés par les ignorances et incompréhensions qui existent d'une communauté à l'autre. Les différences redeviennent régulièrement et provoquent des conflits de type ethnique comme dans l'ex-Yougoslavie ou certains pays africains.

1.4.1.2. Les codes moraux et les rapports et codes sociaux

Ces significations de la vie de l'Homme entraînent une organisation sociale particulière, par le choix et l'explicitation de règles de vie commune qui conviennent à la communauté en fonction de l'objectif de vie partagé. Il n'y a qu'à comparer la vie quotidienne de diverses communautés pour en être persuadé. Les codes moraux sont en lien étroit avec les valeurs religieuses, même dans des pays où la religion initiale du groupe n'est plus partagée, et les codes sociaux en découlent. Cela signifie qu'on est suffisamment en marge pour avoir de grosses difficultés d'insertion quand ces modes de vie ne nous ont pas été explicités, nous sont inconnues ou contraires à ceux qui nous ont été transmis. Là encore, l'expérience seule est inefficace pour l'apprentissage des codes moraux et sociaux qui prévalent dans la communauté dans laquelle on est appelé à vivre. L'adaptation, comme l'insertion, sera impossible sans la découverte et la compréhension de ces codes, ce qui ne peut se faire seul.

Donner à la vie individuelle et collective des significations communes n'empêche pas de se doter de lois qui vont permettre la vie des uns avec les autres, ici et maintenant, en fixant les rapports humains dans les limites des « hors jeu » qui mettraient en difficulté la communauté. Il s'agit, au départ, d'une socialisation par nécessité, qui se complexifie au fil des générations, de l'histoire et de l'évolution des techniques.

Cela engendre une organisation sociale et un partage des tâches qui sont signifiants pour ce groupe d'individus, mais qui ne seront peut-être pas valides ailleurs.

L'intervention significative, pour chacun, de cette organisation et de ce partage est une médiation qui permet l'instauration de liens entre les individus vivant ensemble.

1.4.1.3. Appartenance à un groupe d'individus

L'un des besoins fondamentaux de l'Homme est l'appartenance à un groupe. C'est par la vie quotidienne et le partage de concepts et de modes de vie, qu'elle se construit, mais aussi par la connaissance de l'Histoire du groupe d'individus. Le partage de significations conceptuelles, comme les notions de beau, de bien et de mal, fait partie des caractéristiques qui désignent les membres d'une communauté; les concepts étant des outils de pensée, ils offrent, à condition d'être partagés, un lieu et un moyen de communication. Des oeuvres humaines peuvent alors participer à l'instauration d'un sentiment d'appartenance, par exemple par leur représentativité au sein du groupe: littérature, poésie, musique,... Il faut encore signaler la place très particulière de l'humour, qui demande, pour être compris et accepté, qui plus est inventé, une référence à la culture commune. Rien n'est moins « exportable » que l'humour, ce qui ne l'empêche pas d'être un facteur de compréhension sociale.

1.4.1.4. Les notions d'espace et de temps

D'autres notions sont tout aussi difficiles à intégrer. Parce qu'elles appartiennent à un groupe humain bien défini, parce qu'elles ne peuvent s'apprendre par l'expérience seule, parce qu'elles font référence à de l'abstrait, parce qu'elles sont nécessaires, pour tous dans le quotidien des vies et ne peuvent pas ne pas être partagées avec la communauté de vie, les notions de temps et d'espace et l'ensemble des concepts qu'elles sous-tendent ne peuvent s'apprendre qu'à travers la médiation d'autres êtres.

On comprend que certains parents ne soient plus à même d'explicitier pour leurs enfants les significations d'un monde qui leur est, à eux, étranger: soit qu'ils aient été déplacés pour des raisons de facilité de vie, d'immigration, d'exode rural, d'éloignement géographique pour l'emploi, soit que ces significations ne leur aient pas été transmises, soit qu'elles aient changé plus vite qu'ils ne pouvaient s'y adapter. Seuls les « maîtres »

peuvent alors prendre le relais, avec tous les problèmes déontologiques que cela pose quant aux dimensions de choix politique, religieux... Ce n'est pas leur fonction initiale, mais on voit mal qui pourrait aujourd'hui prendre le relais en dehors d'eux.

1.4.2. Les outils de pensée

Nous outils pour penser sont de différents types. Il y a ce qui est partagé par l'humanité et constitue notre psychologie humaine, ce qui est partagé par un groupe d'individus plus ou moins large et comprend des références, des modèles, des modes d'accès et de tri des informations et, enfin, ce qui correspond à la langue utilisée, au mode de communication en usage.

1.4.2.1. Les archétypes

Ce sont des modes de conceptualisation des scénarios humains qu'a récemment rénovés et redécouverts la psychanalyse, mais qui étaient présents dans toute culture à travers les contes et légendes, religieux ou profanes.

Ces archétypes sont donc des compréhensions d'événements de la vie des individus qui reviennent souvent, décryptés grâce à leur ressemblance. La méchante belle-mère, le roi qui enferme sa fille, le petit Poucet et le prince charmant ou le Don Juan des contes et des fonds communs populaires sont des représentations symboliques, dont le but est de « décharger » l'émotivité et les blocages qu'ils suscitent dans les situations réelles qui s'en rapprochent.

Leur existence imaginaire dans les histoires ou les croyances est une médiation, apportant signification personnelle et sociale, de situations particulières lourdes à supporter. A travers ces récits, l'enfant se reconnaît et construit un sens à ce qu'il vit; il peut dédramatiser ce qui devient partagé et partageable, même si ce n'est pas clairement explicité.

1.4.2.2. Les concepts

Les étiquetages de concepts permettent la communication. Ils sont les moyens de nommer de façon conventionnelle ce qui représente une idée. Mais la valeur accordée à cette étiquette peut varier d'une communauté à l'autre, d'un contexte social à l'autre. Par exemple, on dira « il ne sait pas faire », dans le Nord et en Belgique, quand, pour exprimer la même idée, le reste de la France dira « il ne peut pas faire », ou encore le terme « demain » signifiera « après la prochaine nuit » ou « plus tard » selon les régions ou les situations. Par conséquent, une médiation de ces significations ajustées aux habitudes de la communauté est souvent nécessaire.

Les concepts eux-mêmes, hors de l'étiquette de la langue, suivent des variations culturelles qui ne sont accessibles que par la médiation d'autres êtres issus de cette culture. Pensons aux notions telles que « frères » ou « famille », pour comprendre l'étendue de ces différences. Les caractéristiques qui sont la marque du concept¹ peuvent ainsi comporter ou non certains éléments, ce qui nécessite une intervention d'un tiers pour en prendre la mesure.

1.4.2.3. Les références de la communauté

Modèles, rêves, oeuvres, personnages, ces références touchent tous les domaines. Sans elles, la communication est possible mais lacunaire. Le langage quotidien, journalistique ou publicitaire, est plein de ces références à une culture commune, passée ou présente, qu'il n'est pas facile de décrypter seul. Elles font naître expressions et dénominations qui supposent la connaissance du contexte auquel elles se rattachent pour les comprendre.

1.4.2.4. L'accès aux informations contenues dans les situations vécues

Les modes d'entrée et de tri de ces informations, principalement dans leur degré de précision et leur organisation selon la situation, sont liés à des schémas mentaux qui se

¹ cf B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987.

transmettent, le plus souvent inconsciemment, au cours d'activités à caractère éducatif, comme des plus quotidiennes, partagées entre adultes et enfants.

Ils sont liés aux façons d'organiser sa pensée et, par là, influencent l'acte de penser lui-même. En transmettant des savoirs, de quelque ordre que ce soit, l'homme transmet, en même temps, l'organisation des éléments que porte sa pensée, de ceux qu'il a retenus comme pertinents dans la situation, de la compréhension globale qu'il a recherchée et, sans doute, donnée à celle-ci.

La médiation de ces modalités d'accès, de tri, d'organisation des éléments d'une situation est la base de ce qui a été rassemblé sous les différentes pratiques « apprendre à apprendre ».

1.4.2.5. Les modalités de communication

Elles diffèrent, encore une fois, selon les cultures et nécessitent donc une médiation pour être accessibles. Les codes sociaux donnent une partie des clés de ces modalités, mais elles varient aussi en fonction des situations. Il faut donc apprendre à connaître les cas dans lesquels elle s'appliquent l'une et l'autre, ce qui ne peut se faire que par l'intermédiaire d'un tiers.

1.4.3. Les savoirs

Ils sont des objets de médiation selon leur complexité et leur degré d'abstraction. La médiation thérapeutique en fait l'essentiel de sa recherche en ciblant les savoirs qu'une personne a d'elle-même.

1.4.3.1. Les savoirs qui deviennent médiateurs

Certains de nos apprentissages servent de langage et sont des vecteurs de communication. Leur usage a une fonction médiatrice entre les hommes ou pour l'individu en influençant ses modes de penser, en les organisant, en lui faisant apparaître des significations auxquelles il n'aurait pas eu accès hors de cette modalité. Vygotsky a mis en lumière le rôle du langage proprement dit, mais d'autres formes de langage non

verbales peuvent avoir les mêmes effets. La musique, des formes d'expression artistique, pourront, plus que tout autre savoir, être médiateurs à leur tour, vecteurs de signification, créateurs de liens et de communication. Si leur usage est une médiation en soi, leur apprentissage bénéficiera d'une expérience médiatisée car elle révélera les différentes fonctions de ce langage qui deviendra un outil de communication, d'établissement de liens et de partage de sens.

1.4.3.2. Les savoirs quotidiens

Sous ce terme, on peut regrouper ce qui constitue à la fois les bases de la vie quotidienne individuelle, et celles de la vie ensemble. Ce sont les apprentissages que les parents mettent en place pour les petits: se laver, s'habiller, utiliser une fourchette et, en même temps: avoir un aspect propre et soigné, se tenir à table... Ce sont encore ces savoirs quotidiens qui regroupent les codes en usage dans un lieu de vie donné, à un moment donné. Leur médiation les rend plus facilement accessibles puisqu'ils sont alors enseignés « technique » et sens en même temps.

Les usages de chaque établissement concernant le moment de la rentrée, les déplacements dans les couloirs, les changements de classe, les inter-cours, la restauration scolaire, les personnes ressources et les moyens de les joindre, l'utilisation du matériel commun, les règlements intérieurs et les obligations en terme de vie de tous les jours rentrent dans cette catégorie de savoirs. Ils sont générés par un lieu, à un moment, et nécessitent donc une adaptation et une relétivisation pour rapport à la vie de chaque enfant. Ils sont relatifs à ce lieu et ne peuvent être confondus avec des règles ou des modalités qui appartiennent à des codes moraux ou sociaux plus larges, qui seront en usage quel que soit le lieu.

Faire en sorte que les élèves perçoivent ces différences entre des codes et des façons de se comporter et l'étendue de leur validité leur donne l'autonomie nécessaire à une bonne adaptation

1.4.3.3. Les savoirs scolaires

On peut les classer en trois catégories:

- les savoirs-outils: techniques de lecture, d'écriture, mathématique, ils vont devoir être utilisés par l'enfant pour acquérir les autres savoirs ou pour communiquer
- les savoirs qui sont appelés à être base de la pensée, concepts, définitions, principes et théorèmes, règles à appliquer...
- les savoirs qui seront soumis à changement et concernent un objet, une époque ou un lieu.

Dans la pratique, ces différences ne sont jamais explicitées. Or, c'est une question de solidité et de stabilité des savoirs en jeu; c'est du degré de confiance qu'ils peuvent mettre dans un savoir dont il s'agit ici. Si tous les savoirs avaient même valeur, rien, jamais, ne pourrait être remis en question. Or, s'il y a des savoirs invariants tout au long de notre vie, les attributs caractérisant des concepts, des principes mathématiques ou des données de géographie naturelle, d'autres sont sans cesse à remettre en question pour s'adapter au temps, au lieu, au problème... Ne pas engager les enfants à séparer ces savoirs et être prêts à faire évoluer certains d'entre eux, c'est les piéger en ne leur donnant pas la possibilité d'évoluer et de comprendre les événements qui leur arrivent ou leur arriveront hors de la présence d'un enseignant. Préparer l'autonomie, la médiation entraîne ce regard particulier sur les savoirs scolaires.

1.4.3.4. Les savoirs professionnels

Les savoirs professionnels ne seront pas perçus de la même façon avec le regard de la médiation. Elle n'entraîne pas à séparer les savoirs selon le niveau de compétence comme on le fait habituellement, ou selon les type de tâches. Ils pourront être analysés de manière à séparer, identifier d'une part, les réponses techniques, faites de savoir-faire, d'autre part, la demande de l'entreprise ou du service, et enfin, les réponses personnelles, dûes à la façon qu'a chaque individu de voir la situation. Ceci créera plus de sens et de liberté d'agir qu'en proposant des gestes, des attitudes professionnelles à imiter ou à adapter, et développera la capacité d'autonomie et d'adaptation à des situations qui n'ont pas été apprises en apprentissage ou n'y ressemblent plus assez pour être reconnues comme telles.

1.4.3.5. Les savoirs métacognitifs et les savoirs sur soi.

Peut-être est-ce l'originalité de la médiation que de permettre l'accès aux savoirs métacognitifs. Si on apprend toujours quelque chose au cours du processus de médiation, c'est sur sa propre façon de fonctionner. L'objectif des médiateurs est de permettre à la personne de créer du sens et des relations entre les différents éléments qui, disjoints, provoquent problème et disharmonie.

La métacognition, la verbalisation sont, en soi, à la fois des apprentissages et des lieux révélateurs de sens. Or, quelle que soit la médiation, la communication est au centre du processus, pour soi et pour l'autre ou le médiateur, multipliant les occasions de prendre conscience des stratégies mises en oeuvre ou valides pour la situation ayant procédé à la médiation.

En résumé

Le médiateur est, le plus souvent, une personne. On a vu que dans le cas où des objets ou des événements étaient source de médiations, l'être humain était présent à un moment ou un autre de l'évènement ou avait proposé l'objet, avec une intention dans la plupart des cas. Il y a trois grandes fonctions attribuées au médiateur: être celui qui sépare, celui qui concilie ou réconcilie ou celui qui crée des liens et/ou qui crée du sens. Parfois, il en cumule deux, voire les trois.

Il est toujours qualifié de tierce personne, entraînant des demandes d'empathie égale envers les deux protagonistes dans les expériences inter-personnelles. On attend de la médiation qu'elle permette aux personnes, grâce au processus de changement mis en place, d'être capables d'émettre les solutions et les stratégies les plus adéquates. Quelque soit le type de médiation, intra ou inter-personnelle, son rôle de révélateur de sens et son rôle relationnel sont mis en évidence. Ses compétences primordiales ne touchent au domaine dans lequel il exerce ses fonctions qu'en second lieu. On lui demande d'abord des qualités de présence et d'écoute, le respect des personnes, et d'être capable de distanciation de l'évènement pour ne pas s'y projeter. La qualité de la médiation est directement liée à celle de l'interaction que le médiateur va savoir mettre en place. Pour pratiquer la médiation intra- personnelle, on ne peut en rester à des dispositions relationnelles ou communicationnelles. Il est nécessaire de connaître des techniques

d'entretien, de métacognition, d'analyse des situations et des savoirs qui dépassent les compétences aujourd'hui données aux médiateurs « inter-personnels », aux enseignants ou aux éducateurs. Il faut aussi avoir une intention claire et savoir mettre en place, dans l'interaction, ce qui va provoquer les changements souhaités.

On peut attribuer à la médiation quatre grandes fonctions: une fonction de communication, une fonction éducative, une fonction de régulation sociale et une fonction de transmission de valeurs. Ce qui la caractérise, par rapport aux autres pratiques proches est essentiellement de préparer à l'avenir.

Les objets de la médiation sont multiples. La culture est le premier d'entre eux parce qu'elle véhicule des éléments sociaux fondamentaux. Ensuite viennent les outils de pensée, quelle que soit leur nature: archétypes, concepts et références communes à la communauté, recherches des éléments permettant la compréhension des situations. Enfin, il ne faut pas oublier toutes les formes de savoirs.

On ne peut que constater la pauvreté des analyses des interactions donnant lieu à médiation ayant permis de les modéliser. Seuls les travaux autour des formes intra-personnelles, et particulièrement ceux de R. Feuerstein et de B-M. Barth, offrent ce regard sur la qualité de la préparation des interactions et des interactions elles-mêmes.

2. EN QUOI LA MEDIATION PRESENTE-T-ELLE DE L'INTERET **A L'ECOLE?**

Etant donné ces diverses caractéristiques, peut-on parler de validité de la médiation pour les problèmes qui se posent aujourd'hui dans l'Ecole? Est-ce un lieu où il s'avère possible et/ou nécessaire de l'utiliser? En quoi peut-elle apporter des réponses aux situations d'apprentissage difficiles tant sur le plan cognitif que social? La médiation est-elle réellement un recours, et en quoi?

2.1. Les fonctions de la médiation dans le cadre scolaire

Pratiquer la médiation, telle qu'elle a été définie, dans le cadre scolaire, c'est utiliser un certain nombre de fonctions qu'elle peut remplir. Elle permet de gérer le développement cognitif et social des élèves, tout en proposant aux enseignants un autre regard sur les situations d'apprentissage et d'enseignement.

2.1.1. La médiation offre un espace transitionnel

Entre chaque individu et la culture de la communauté qui l'entoure, il y a nécessité d'un passage. Ce passage est assuré par une médiation, venant en principe des plus anciens, qui servent à la fois de modèle et de contre-modèle, en incitant les plus jeunes à les imiter. Ceux-ci se construisent alors en reproduisant le modèle, ou en opposition au modèle, mais toujours dans le même cadre culturel essentiel. Ce passage est lieu de médiation, il y a un avant et un après, différents pour le jeune chez qui elle a provoqué un changement.

Or, l'Ecole est à la fois un lieu culturel à part entière, on y trouve des façons d'être, des référents, un langage, spécifiques, et un lieu d'apprentissage social et cognitif faisant référence et préparant à vivre en adulte dans le monde environnant. Dès lors, elle est un lieu privilégié d'échanges et de compréhensions culturels. En faire un lieu de médiation offre un double aspect.

L'intérêt d'une médiation de la « culture scolaire » n'est pas négligeable quand on constate le nombre d'enfants que l'on dit « inadaptés scolaires », qui ne sont pas forcément en difficulté cognitive, mais qui n'ont pas perçu ou pas accepté les enjeux et les modes de fonctionnement de l'école. Ce n'est pas une évidence que l'élève puisse comprendre spontanément ce que l'on attend de lui et ce qu'il peut attendre de son passage obligé par le système scolaire. L'affaiblissement du rôle social de l'instruction, le doute sur son efficacité à être, pour l'avenir, gage de réussite, le discours dénigrant d'une partie de ses acteurs, tout cela entraîne une perte de confiance, pour la population, et donc les élèves, vis à vis de ce qu'ils pourront y trouver. Leur adaptabilité s'en trouve réduite par la méfiance, la perte de sens des buts poursuivis en son sein, l'attentisme qui s'en suit. Devenu consommateur passif, l'élève ne fait pas d'effort pour compenser la difficulté à comprendre ce que l'on attend de lui et se contente, dans le meilleur des cas, d'être là. Instaurer une mise en place institutionnelle d'actes de médiation dévoilant le rôle de l'Ecole pour chacun, son organisation, ses buts, ses moyens, ses codes, peut redonner à chaque élève le goût d'y puiser ce qu'elle peut lui offrir pour son avenir, et d'y vivre réellement l'instant présent au lieu d'attendre « que ça finisse ».

Longtemps, le système scolaire a fonctionné comme marche vers la vie sociale d'une manière tacite, implicite, mais partagée. Il se pose aujourd'hui des questions quant à son rôle social, qui ne s'étaient jamais posées en ces termes. C'est donc après des réflexions sur l'éducation à la vie sociale, en tant que passage vers la vie après l'Ecole, que le système scolaire a inventé un grand nombre de possibilités pour que l'enfant prenne des points de repères. L'enseignement de l'instruction civique a été une première réponse institutionnelle, en partant des « leçons de morale » d'autrefois. Mais, mal ou pas donné, transformant ce qui était une explicitation de règles de vie communes immédiatement mises en pratique, et valables en dehors de ses murs, en un ensemble de savoirs abstraits, sans assez de liens directs avec la vie scolaire ou la vie sociale, cet enseignement s'est progressivement vidé de son sens et de son intérêt. Les expériences de type classe coopérative ont cherché à corriger ce problème. Mais, trop souvent perçues comme méthodes pédagogiques marginales ou politiques, elles n'ont pas eu le développement qu'on aurait pu espérer. Aujourd'hui, on entend parler de projet touchant à une « éducation citoyenne » sans que, pour l'instant, on puisse savoir si la communauté scolaire y trouvera la paix qu'elle recherche.

L'Ecole peut devenir un espace transitionnel entre soi et elle, entre ce qui s'y vit et ce qui se vivra demain. Elle peut, par ailleurs, combler un déficit de médiation familiale en offrant d'autres possibilités de s'inscrire dans un contexte social, en ayant pris du sens sur des codes, des lois, des rouages, de l'organisation humaine, des projections individuelles et sociales ou l'utilisation de référents communs. Puisque la médiation intentionnelle améliore la tolérance de l'individu aux changements de toute nature, elle ne peut qu'être un outil efficace dans la problématique de l'Ecole aujourd'hui. Elle peut aider à dépasser les menaces de l'environnement, mais aussi la peur de soi, de ses incompétences, des risques d'échec, de l'inconnu. Elle permet de transformer en accueil de l'autre, la crainte de déstabilisation provoquée par la différence de pensée, d'opinion, de vie, de points de vue... C'est, en cela, un merveilleux outil pour développer aussi les qualités d'adaptation.

2.1.2. La médiation, un accompagnement de situations de rupture

Toute situation inhabituelle que nous vivons provoque, en nous, des ruptures. Quand nous nous trouvons dans des contextes inconnus, dans lesquels nous n'avons pas de points de repère, la charge émotionnelle rend difficile un travail cognitif que nous aurions su mener à bien dans d'autres circonstances. Par ses propositions d'apprentissage et donc de changement et d'évolution, les situations en classe sont porteuses de ces charges émotionnelles fortes. Par la vie partagée au sein de la communauté scolaire, les enfants ne sont pas ménagés sur le plan affectif, et certains actes ou paroles échangés peuvent provoquer des ruptures de sens importantes avec ce que l'enfant avait jusqu'alors construit.

Si les situations de rupture, inhérentes à toute expérience humaine, sont ressenties sans que puisse être explicité pour l'individu ce qu'il vit, les affects, la charge émotionnelle mais aussi les mots générés par la situation peuvent avoir un effet tout à fait négatif en provoquant des blocages préjudiciables, par la suite, à d'autres niveaux. Une médiation, instaurée intentionnellement, pour accompagner ces situations de rupture permet qu'ils soient reconnus, admis, acceptés, travaillés, intégrés et, enfin, dépassés, les vidant de leur charge négative et transformant l'expérience en expérience positive majorante. Ce travail

ne peut se réaliser seul. L'accompagnement-médiation est alors un efficient vecteur « éducatif », au sens du développement de l'individu.

2.1.3. La médiation, un accompagnement de situations de changement

Quand nous vivons des événements qui demandent de notre part une réponse non encore « stockée » dans notre inventaire de situations-réponses, nous nous trouvons en difficulté, parce qu'il nous faut faire attention à l'ensemble des caractéristiques de la situation, que nous devons réfléchir pour en tirer partie et que cela demande du temps, pendant lequel la panique, sous la charge émotive, peut prendre le dessus et bloquer la réflexion. Toute situation d'apprentissage pendant la période de découverte, puis de progressif apprivoisement des savoirs comporte ces risques. Apprendre à penser, apprendre à agir, apprendre des savoirs, des comportements, des modes de résolution de problèmes à quelque niveau que ce soit, met dans une situation de changement. Toute situation d'apprentissage est une situation de changement. Qu'il s'agisse d'apprentissage d'éléments de savoirs, de scénarios de tâches, de codes sociaux ou moraux, l'apprentissage provoque des changements soit d'ordre cognitif ou comportemental, soit dans la gestion des émotions. La médiation, en accompagnant ce changement, le rend plus rapide et plus facile puisqu'elle situe l'objet d'apprentissage dans un contexte, le relie à d'autres savoirs et d'autres significations. L'individu passe plus sereinement, donc plus facilement, les différentes étapes de l'apprentissage: la période de découverte, celle de la compréhension, celle de l'utilisation dirigée dans un contexte défini et celle de l'utilisation spontanée en situation d'autonomie.

De plus, quand nous revivons des situations qui nous ont précédemment mis en échec, qu'il soit cognitif ou social, nous sommes encore sous le poids de la charge émotive qui nous empêche d'en tirer partie. On sait combien un échec dans une matière peut entraîner un autre par le simple fait que l'image de lui donnée à l'enfant par le premier avait été par trop négative. Que tout cela se fasse consciemment ou inconsciemment, les résultats sont les mêmes: nous sommes déstabilisés et n'arrivons pas à utiliser toutes nos facultés intelligentes. La médiation permet alors une « reprise en main » cognitive de la situation et donne les moyens à l'enfant de la dépasser.

Que l'étayage soit individualisé, de forme asymétrique, dans un relation enseignant-enseigné duelle, ou qu'il soit groupal, il est porteur de sens et offre une plus efficace intériorisation des savoirs et des comportements.

2.1.4. La médiation, porteuse de sens et de liens

La raison d'être de ce qui a pu être nommé « médiation cognitive » se situe là, dans la possibilité qu'elle génère de construire du sens, de relier les choses, les événements, les personnes, ou les idées. A travers une médiation cognitive bien conduite, l'élève va pouvoir affronter des problèmes, des situations, des actes de pensée pour lesquels il n'aurait pas osé s'engager seul. Le simple fait d'oser s'y confronter est déjà positif. Mais l'accompagnement par la médiation lui fera aussi traverser des zones de compétences plus larges que les siennes propres et lui fera franchir plus facilement les étapes entre compétences inter- et intra-personnelles dont parlait Vygotsky. Avec le soutien du médiateur, l'identification du problème, puis la verbalisation de l'acte de pensée, l'élaboration de stratégies mentales efficaces et enfin l'expression de réponses appropriées, étayées et compréhensibles pour les autres développe la capacité de penser par soi-même mais aussi de se situer par rapport à ses compétences, à sa tâche, aux autres.

2.1.5. La médiation, un recours contre toute violence

Les différents courants qui utilisent la médiation expriment le même constat les ayant amené à le faire: il y a de plus en plus d'élèves agressifs, qui se supportent mal entre eux, qui n'ont pas envie d'être là, pas envie d'apprendre, ont du mal à apprendre ou même à accepter d'apprendre, qui ne se projettent pas. La violence, verbale et physique, fait partie du quotidien des classes: les relations adultes-enfants sont loin d'être sereines... L'origine de cette violence se trouve en partie dans la vie quotidienne des enfants hors de l'Ecole. La violence de la ville, celle de la télévision, celle des rapports sociaux... toutes ces formes de violence atteignent l'enfant, quand encore, elles ne se doublent pas de violence physique ou verbale au sein même des familles. Mais, si l'Ecole était au cœur de cette violence un havre de paix, les enfants ne l'y reproduiraient pas. Or,

elle génère aussi sa propre violence. Il y a celle qui naît des lieux: sonnerie stridente, brouhaha dans un niveau sonore élevé, exigüité des salles, vétusté de certains établissements où la laideur ne cède en rien au manque de sécurité, mauvais mobilier scolaire qui ne prend pas en compte les besoins du corps. Il y a celle qui naît de l'organisation: les bousculades dans les couloirs, les changements de classe avec son manteau et toutes ses affaires dans l'effervescence et le bruit, le rythme des journées et leur longueur (à quand la semaine de 39 heures seulement pour les élèves?). Il y a la violence des rapports humains difficiles et celle de l'échec et du rejet qu'il entraîne, la violence de l'orientation par défaut... Tout cela est agression pour l'enfant, qui peut le transformer, à son tour, en violence.

Alors, l'utilisation de la médiation comme moyen privilégié pour prévenir ou traiter les conflits, entre élèves, mais aussi entre adultes, entre adultes et enfants, entre familles et enseignants, paraît un recours plus efficace que les sanctions scolaires ou civiles. L'exclusion temporaire, le conseil de discipline, montrent du doigt et marginalisent un enfant qui avait déjà du mal à trouver sa place dans l'institution scolaire. L'exclusion définitive n'a jamais fait que déplacer un problème d'un établissement sur l'autre, puisque l'enfant doit être scolarisé jusqu'à seize ans. Les colles, retenues, exercices supplémentaires sont ambigus: comment penser que l'enfant sera heureux de venir au collège faire des exercices pour apprendre si le lieu et l'activité sont utilisés comme punition ?

2.1.6. La médiation, une nouvelle fonction pour l'enseignant

Pourquoi un enseignant ayant reçu une formation initiale cherche-t-il, en formation continue, à se former à la médiation? Si certaines formations sont proposées par le cadre institutionnel et inscrites aux Plans d'Actions de Formation (PAF) académiques et national, beaucoup d'autres ont nécessité des enseignants un engagement personnel en termes de temps et de finance. Il fallait donc qu'ils aient l'impression de se donner, par là, des outils qui leur étaient plus que nécessaires.

Le contenu des stages de médiation, bien que divers, tourne autour de thèmes récurrents: l'écoute, la découverte de soi, la prise de distance et l'analyse des situations. On peut penser que ces contenus de sciences humaines et de techniques de

communication manquent aux enseignants dans leur formation initiale, face à la réalité des situations d'enseignement qu'ils vivent en classe.

L'enseignant ne sait pas plus que l'enfant ce que l'Ecole attend de lui: la discipline lui est imposée, les programmes de savoirs restent chargés. Doit-il être le lieu de passage du savoir, celui de la régulation sociale, celui de la discipline ou encore un éducateur, une assistante sociale quand ce n'est pas une deuxième mère ou la seule image masculine de l'environnement de l'enfant. Balloté de projet éducatif en réformes ministérielles, sa mission est de plus en plus floue et change d'un établissement à l'autre, d'une décennie à l'autre. Se raccrocher au savoir est une solution logique mais insatisfaisante puisque les enfants ne sont plus forcément en état d'être de bons récepteurs. L'incohérence pédagogique de certains établissements, le climat d'insécurité de certains autres, finissent de déstabiliser la fonction enseignante elle-même. La réalité quotidienne d'un enseignant a beaucoup changé au cours de ce siècle, et, si les formations initiales ont évolué, c'est souvent dans le sens de l'acquisition d'encore plus de savoir. Le recrutement après des études universitaires va dans ce sens. On forme les enseignants à être d'abord des « savants » dans une discipline avant de se former à la pédagogie. Sur le terrain, il apparaît très vite que, s'il est nécessaire de pouvoir prendre de la hauteur vis à vis du savoir, les élèves posent bien d'autres problèmes que de stricte acquisition de ce savoir. Inappétence scolaire, violences verbales et physiques, mal-être... perturbent la vie de la classe et gênent l'accès au savoir, plus sûrement que les dysfonctionnements d'ordre cognitif chez les enfants. Les objectifs de l'Ecole n'étant pas définis de manière suffisamment explicites, les enseignants ne savent pas comment se situer et construisent, au fil de leur formation continue, un profil plus adéquat à la demande de la population scolaire.

Dans cette recherche que poursuit la médiation de responsabiliser l'enfant dans l'acte d'apprendre, l'enseignant gagne une grande liberté: le niveau et le lieu des responsabilités de chacun étant mieux défini, il n'est plus contraint par les échecs des enfants qui lui renvoyaient une image de lui négative, quand ce n'était pas désastreuse, en tant qu'enseignant. Il y a l'acte d'enseigner, de sa responsabilité et celui d'apprendre, celle de l'élève.

Au lieu de se sentir simple transmetteur de savoirs, dans cet acte d'enseigner, l'enseignant-médiateur se trouve chargé du développement de l'enfant qui lui est confié.

développement intellectuel à travers les savoirs, développement social à travers les compréhensions des relations soi/les autres qui émergeront des diverses activités, développement de l'être par l'équilibre entre intellect et affect. A travers les activités qu'il va proposer, c'est l'acquisition de savoirs qui est visée, mais pas à n'importe quel prix et pas n'importe quel savoir: le savoir prétexte au développement, organisé pour permettre à l'enfant d'y construire du sens pour aujourd'hui et pour demain. Il devra donc se doter de nouvelles compétences qui dépassent le fait de dominer un sujet par une accumulation de connaissances. Il devra être capable de repérer les dysfonctionnement cognitif de l'élève et les exigences que présente l'objet d'apprentissage en terme de conceptualisation, de complexité, d'abstraction, et mesurer ainsi les risques de leur rencontre. Il devra savoir se fixer des objectifs transversaux aux programmes touchant le développement de la capacité de l'élève à penser et à agir seul et aux milieu des autres, créer des outils pédagogiques adaptés à ses objectifs et évaluer autre chose que des connaissances « savantes ». Il devra enfin être un « animateur » de classe, ce qui suppose des compétences en communication et en dynamique de groupe singulièrement absentes dans les formations d'aujourd'hui.

La médiation va entraîner des changements profonds dans le rapport qu'aura l'enfant avec la vie scolaire tant au niveau intellectuel que relationnel. Mais, le changement sera encore plus frappant pour l'enseignant, à qui la médiation redonne une nouvelle identité, un rôle plus passionnant et plus impliquant, une fonction mieux définie. On pourra alors rêver d'une Ecole, lieu de vie et de développement harmonieux, où toutes les dimensions de l'être, corps, cœur et esprit pourront être prises en compte.

2.1.7. La médiation une relation nouvelle à l'apprentissage

Si la médiation cognitive est imposée aux élèves par l'enseignant compétent pour ce type d'animation de classe, il n'en est pas de même pour les expériences de médiation inter-personnelles. Il y a, dans ces cas, propositions faites aux élèves et choix de leur part de ce contenu et de ces pratiques. Pourquoi des élèves choisissent-ils de faire de la médiation, d'être médiateurs? Quel bénéfice tirent-ils des situations de médiation cognitive?

Ce qui est leur proposé relève des mêmes notions que ce qui l'est en formation aux enseignants: découverte de soi, que ce soit à travers ses outils cognitifs ou l'analyse de ses comportements, le sens de l'autre, l'acceptation de sa différence, qu'elle que soit de façon de faire, ou de penser. Cela dépasse les notions « d'instruction civique » prévue aux programmes officiels et entre plus dans une transmission de codes sociaux et de modes de vie communautaire qui semblent faire défaut à nombre d'élèves aujourd'hui, peu ou mal encadrés par des parents qui se disent dépassés par la situation.

L'originalité de la médiation, quel que soit son objet, réside dans la métacognition qu'elle engendre pour pouvoir mettre des mots sur les situations. Elle se différencie des autres « techniques » d'apprentissage par la place laissée à la parole: celle du médiateur, celle du « médié », celle de l'autre qui devient découverte. C'est certainement le lieu où se retrouvent toutes les expériences quelles que soient leurs références théoriques.

La parole du médiateur sert souvent de miroir. C'est très important puisque cela extrait, en quelque sorte, la pensée des parasites émotifs qui l'affectent. Son importance n'est pas due à un quelconque pouvoir qu'il aurait en tant que médiateur; il n'a pas beaucoup plus d'éléments sur ce qui se passe que le « médié », lui-même à la recherche de ce qui se passe dans sa tête... Elle est importante dans la mesure où elle donne une vie extérieure à la pensée de celui-ci. Elle sera, la plupart du temps, le détonateur qui fera rebondir la pensée, par ses questions, par ses reformulations...

La parole du « médié » est créatrice et signe de création de pensée. Elle est la preuve de son existence en tant qu'individu, de sa capacité d'autonomie. Les mots qui lui viendront pour nommer les choses, les événements, les situations, les éléments d'informations lui appartiennent mais doivent aussi être canal de communication. Cette double appartenance, aux significations de l'un et des autres est constructrice et preuve d'une pensée partagée.

Quant à la parole de l'autre, elle devient, par la médiation, intelligible et acceptable. C'est important pour tout ce qui touche à ce qu'on a pu appeler médiations sociales, mais c'est important aussi pour la médiation cognitive. Tout savoir a une origine; il est le résultat de la pensée de quelqu'un dans sa forme ou dans son fond, ne serait-ce en dernier lieu que l'enseignant ou le rédacteur du manuel. Tant que la parole de l'autre est, pour l'enfant, un risque, il ne peut rien apprendre puisqu'il ne peut

accepter le contenu de ce message qu'il n'a pas produit. Quant elle devient intelligible et acceptable, le risque est moins grand de croire et donc d'intégrer le contenu de l'apprentissage.

Apprendre, ce n'est pas seulement faire des relations entre ce qu'on sait déjà, l'expérience, et ce qu'on est en train d'apprendre. C'est accepter d'être en relation avec l'enseignant, avec les autres apprenants, avec celui qui a écrit ou créé l'information sur laquelle on travaille. Il faut donc croire que cela peut être bon pour soi, que cela ne va pas faire de mal, que c'est utile ou intéressant, que c'est valable...

Apprendre, c'est reconnaître comme valable pour soi ce que d'autres disent, écrivent, pensent, c'est accepter de rentrer dans l'activité proposée. Il faut donc ne pas avoir peur de ce qui va se passer pour nous avec ce savoir, aujourd'hui, et demain.

La médiation, voire une re-médiation, peut seule lever ces barrières quand elles se sont installées chez un enfant.

2.2. Pour quoi et pour qui utiliser une démarche de médiation à l'Ecole?

On a vu que beaucoup d'apprentissages pouvaient profiter d'une transmission par expérience médiatisée. N'y a-t-il que ceux qui sont traditionnellement réservés à l'Ecole, particulièrement ce qui concerne les savoirs scolaires et professionnels, qui doivent aujourd'hui faire l'objet d'enseignement? A qui doivent s'adresser ces pratiques?

2.2.1. Pour quels objets de médiation instaurer sa pratique à l'Ecole?

Les objets de médiation vont de ce qui concerne la communauté dans laquelle s'inscrit un individu, jusqu'aux données les plus personnelles touchant les modes de pensée et la connaissance de soi.

2.2.1.1. Les données culturelles

Parmi les objets possibles de médiation, on a pu constater l'importance des données culturelles. Jusqu'à une époque très récente, la famille, plus ou moins élargie,

était le lieu privilégié de cette transmission. Aujourd'hui, celle-ci doit de plus en plus être reprise à l'Ecole: certains élèves ne reçoivent chez eux que peu de notions facilitant leur socialisation et cela reste l'un de ses rôles que de permettre à chaque individu de se situer dans la société. La compréhension des codes qui régissent les relations entre les hommes dans un contexte donné ne peut s'acquérir, on l'a vu, qu'à travers la médiation d'autres personnes. Si les familles, déplacées, instables ou en difficultés d'insertion elles-mêmes, ne peuvent remplir ce rôle, qui d'autre que l'Ecole pourra le faire?

Il ne s'agit pas d'imposer un mode de vie ou de pensée, mais de donner à l'enfant les éléments qui le rendront libre de choisir au lieu de rester obligatoirement enfermé dans la seule culture qu'il connaisse. Dans le meilleur des cas, il s'agira de la culture ancestrale de la famille, valide dans un ailleurs ou une autre époque, qu'il pourra alors adopter à un moment ou à un autre. Mais, on voit naître aujourd'hui des sous-cultures, « Sous-cultures » en ce sens qu'elles n'ont pas de racine, apparaissent au gré des modes et ne sont partagées qu'en un lieu donné, à un moment donné sans qu'elles puissent faire référence ni à une histoire particulière, ni à une population définie autre que celle qui est présente à ce moment-là, et cela même si les médias et les publicistes, en les utilisant, les diffusent plus largement qu'elles ne l'auraient fait naturellement, leur donnant un impact qu'elles n'ont pas et permettant une espèce d'essaimage d'attitudes, de vocabulaire, de mode vestimentaire ou musicale. « Sous-cultures » parce qu'elles sont inventées dans ou pour les quartiers ou les lieux de vie rendus difficiles par manque de ce lien commun qu'une culture apporte, servant d'ersatz culturel. Mais, si elles permettent le sentiment d'appartenance si nécessaire à l'être humain, elles ne peuvent remplir le rôle d'une culture profonde: compréhension de la vie, du monde, de soi, des rapports entre les uns et les autres, des codes à respecter. L'Ecole peut alors proposer une grille de lecture de la vie, et de la vie en société en particulier, qui ancrera les élèves dans une compréhension du monde qui aura au moins le mérite d'être cohérente et donc de leur offrir un point de départ stable, sur lequel ils pourront s'appuyer. Une grande partie des savoirs qu'elle a à transmettre sont basés sur une culture définie: les textes de langue, la littérature, l'art plastique, la présentation de l'histoire et de la géographie mais aussi l'énoncé des problèmes de math ou de physique, la musique, le sport proposé... Si le minimum de compréhension culturelle n'est pas transmis volontairement avec, beaucoup d'enfants ne pourront jamais intégrer ces savoirs par manque des données culturelles de

base qui leur auraient permis de le faire. C'est l'une des raisons des trop nombreux échecs scolaires.

2.2.1.2. Les relations sociales

C'est dans ce contexte que l'apprentissage de la médiation en tant que résolution de conflits, ou prévention de ceux-ci, pourra prendre toute sa mesure. Elle est absolument nécessaire aujourd'hui, le nombre et le succès des expériences dans ce domaine le prouvent. Mais elle doit dépasser les séances de médiation et les classes volontaires pour être un moyen que se donne l'institution entière d'éduquer à la vie en société. En élargissant chaque situation traitée par la médiation, en en faisant un cas-modèle riche de leçon de vie, la médiation devient un outil de réelle socialisation c'est-à-dire qu'elle amène des analyses de situations, en même temps que des possibilités étayées, signifiantes et orientées vers un but explicite: une vie possible entre individus partageant le même lieu de vie sans forcément partager les objectifs, les façons de voir les choses et de penser. Par la verbalisation des modes de pensée, des images de soi et de l'autre, des différences de points de vue concernant une même situation, qu'elle entraîne, elle est source de développement et d'ouverture. Elle limite ainsi les fragilités individuelles et donc sociales, et redonne à chacun l'autonomie nécessaire pour grandir ce qu'une discipline forte et imposée brise. Tout ce qui est fait, en terme d'expérience pour l'instant, devrait devenir un outil pour tout établissement au même titre que le Centre de Documentation et d'Information ou les permanences du conseiller d'orientation. L'enjeu en est beaucoup plus important.

2.2.1.3. Les savoirs et les outils de pensée

Mais, le rôle majeur de l'institution scolaire étant l'instruction, c'est dans la médiation des savoirs, des outils et des actes de pensée que l'utilisation de la médiation sera la plus efficace, même s'il ne faut pas oublier le rôle qu'elle peut avoir dans la connaissance de soi.

Il ne peut être envisagé de transformer tous les enseignants en médiateurs et de faire de la médiation la méthode pédagogique par excellence. Il ne serait d'ailleurs pas

bon pour l'enfant de se développer dans un environnement complètement construit, imaginé, donc artificiel, en fonction d'objectifs de médiation pédagogique. Les retombées positives d'une médiation correctement effectuée ne peuvent se faire sentir que si l'enfant a l'occasion d'expérimenter parallèlement ses découvertes dans un milieu naturel, « normal », où les erreurs relationnelles sont possibles, où il ne trouve pas forcément d'aide extérieure pour décrypter les situations de problèmes et où il devra donc faire preuve de compétences cognitives pour comprendre ce qui se passe et inventer la réponse la plus adéquate. Les bénéfices de médiations préalables se verront dans sa capacité à oser être lui-même, à agir, à élaborer une pensée et à l'argumenter, à ne plus avoir peur des autres et des situations de problèmes, à se sentir concerné par ce qui est à apprendre.

Il faut donc opérer des choix: un choix d'objets d'apprentissage, et un choix de lieu et de temps, en fonction des objectifs de formation et des savoirs en jeu, bien sûr, mais aussi, et peut-être surtout, en fonction de ceux qui doivent apprendre et de l'importance du contenu pour eux. C'est leur fonctionnement cognitif, ce qu'ils peuvent spontanément solliciter, les difficultés d'apprendre auxquelles ils se heurtent, leur déficiences éventuelles, qui servira de guide dans le choix des contenus qui seront transmis par médiation.

Dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui, il faut donner aux enseignants les moyens non seulement de transmettre des savoirs mais aussi d'éduquer à la vie et à son sens, de faire accéder, les adolescents particulièrement, à des compréhensions communes du temps, de l'espace, de l'investissement de chacun dans la vie sociale, et du rapport à la Loi. La médiation offre cet espace, et c'est en cela qu'elle peut être un élément de réponse.

Tous les objets d'apprentissage n'exigent pas la mise en place, souvent lourde en terme de préparation, pour l'enseignant, de médiation. Il est préférable de réserver cette possibilité à des savoirs complexes, abstraits, dont on sait que les risques de blocage, d'incompréhension, de rejet ou d'échec sont grands, par rapport aux capacités cognitives mises en œuvre spontanément par ceux qui doivent les apprendre et les utiliser. Par ailleurs, on peut avoir recours à des niveaux de médiation plus ou moins travaillés: pour certains savoirs, il sera juste nécessaire de prévoir une médiation de la signification forte;

pour d'autres, c'est en s'appuyant sur une bonne médiation du défi qu'il y a à résoudre la tâche, ou des buts poursuivis qu'on aura permis l'apprentissage, sans insister sur le plan des stratégies mentales dans ces deux cas. S'il faut pouvoir utiliser toutes les cordes possibles d'une situation de médiation, la plupart du temps une médiation plus ciblée en fonction des besoins allégera la tâche et des élèves pour apprendre et des enseignants pour enseigner.

Le choix du lieu et du temps est très important dans la mesure où c'est déjà un acte de médiation. Favoriser l'entrée dans la tâche par un environnement spatial modifiant peut, en cela seul, donner à l'enfant le goût et la volonté de comprendre et d'agir. Quant au temps, on sait bien que les rythmes scolaires ne sont pas très adaptés à ceux des élèves et que certains horaires se trouvent plus favorables à l'activité intellectuelle. Une demi-heure de travail en début de matinée est souvent largement équivalente à deux heures en début d'après-midi pour le même investissement chez l'enfant. Le rythme du cours lui-même peut être grand dévoreur d'énergie ou, au contraire, lui permettre de se renouveler. A chaque enseignant de créer un rythme propre à donner les moyens aux élèves d'appivoiser l'objet d'apprentissage, de varier ce rythme pour réveiller l'intérêt ou éliminer la fatigue.

Le travail sur les outils de pensée sera facilité par la verbalisation que réclame la médiation. Elle permet une prise de conscience et une prise de distance favorisant leur utilisation dédramatisée, c'est-à-dire sortie de la problématique émotive dans laquelle elle reste enfermée tant que l'élève ne peut les utiliser que sur le mode je sais/je sais pas que lui ont laissé les souvenirs des précédentes expériences.

2.2.2. Pour qui pratiquer la médiation dans le contexte scolaire?

Tous ces choix, d'objets, de lieu, de temps, assumés, il faut encore savoir à qui il est bon de proposer des expériences de médiation. On peut penser que tout le monde peut tirer profit de situations de médiation en se basant sur la théorie de la modifiabilité cognitive et de la médiation du professeur R. Feuerstein, qui exprime les difficultés d'apprentissage en termes de lacunes et de manques dans les médiations de la petite enfance. Mais il est des situations où la médiation, voire la re-médiation, est particulièrement favorable.

2.2.2.1. Difficultés d'insertion

La médiation s'intéresse au développement de l'être en lui-même. Mais elle ne le considère pas isolément: elle le situe dans un contexte donné, son environnement immédiat, sa famille... et dans le contexte plus large de l'aventure humaine. Aussi va-t-elle provoquer des changements dans son rapport aux autres et au monde autant que dans sa façon de se percevoir, de gérer ses émotions et ses outils cognitifs.

Elle s'adresse donc d'abord à ceux qui n'ont pas pu profiter de médiations satisfaisantes dans leur entourage proche. Elle sera ainsi l'outil privilégié dans les quartiers où les difficultés d'insertion sociale sont grandes, parce que les familles n'auront pas pu faire une médiation de la relation aux autres et à la société assez pertinente. Mais, elle sera aussi l'outil qui permettra à chaque élève une compréhension sociale plus vaste que ce que son milieu naturel a pu lui offrir. Des enfants élevés dans des contextes bien intégrés pourront y trouver des compléments de compréhension de la vie que leur milieu ne leur aurait pas transmis, par méconnaissance ou par limitation volontaire du champ social. Il ne faut pas dire que la médiation est réservée à des enfants issus de milieux sociaux défavorisés. Si ceux-ci peuvent effectivement être les premiers à en tirer parti, d'autres peuvent manquer de médiation de la réalité sociale et en profiter aussi.

2.2.2.2. Risque de conflits ou difficultés relationnelles

Lorsque les lieux de vie scolaire ne sont pas sereins, les apprentissages se font mal. L'idée d'avoir recours à la médiation vient d'autant plus spontanément qu'elle est en usage dans les quartiers qui entourent les établissements et que la médiation pour prévenir ou régler les conflits fait donc parti du quotidien. La mise en œuvre n'est pas toujours simple, mais on a vu que chaque école ou collège l'ayant tentée en arrive très vite, parfois parallèlement, à avoir le souci d'aller plus loin que la régulation des conflits et de profiter des séances de médiation pour éduquer les élèves à la paix ou, au moins, à vivre des relations sociales qui ne soient pas nécessairement conflictuelles.

Ainsi, les séances de médiation se doublent de formation à la médiation où les enfants apprennent à dominer leurs émotions et à accueillir les divergences de points de vue comme une richesse et non comme un danger. On peut douter des compétences

d'enfants pour être médiateur entre deux camarades au nom du manque d'expérience de la vie qui ne leur permet pas toujours le recul nécessaire. Mais ils prouvent qu'ils sont capables de gérer et d'aider véritablement leurs camarades à dépasser des situations difficiles, quand ils sont bien formés, bien soutenus et bien suivis par des adultes compétents, non en tant que médiateurs eux-mêmes, mais en tant qu'éducateurs de ces petits médiateurs.

2.2.2.3. Difficultés d'apprentissage

La médiation n'est pas qu'un instrument de transmission et de relation sociale; c'est aussi, et peut être avant tout, un instrument de développement individuel. Elle ne nie pas les apports extérieurs antérieurs ou contemporains, puisqu'elle les utilise comme vecteur de médiation, mais elle privilégie les découvertes et les stratégies internes qu'ils provoquent ou ont provoquées. Voilà pourquoi les actes de pensée et les processus cognitifs d'entrée, d'identification, de tri, de classification des informations contenues dans une situation y ont tant d'importance.

Certains enfants n'ont pas grande confiance dans leur capacité de réussir. Ils ont besoin d'un certain type de médiation qui leur permettra de retrouver une image satisfaisante d'eux-mêmes. Les enseignants, en leur montrant qu'ils peuvent réussir, les mèneront à comprendre qu'ils doivent réussir et donc à oser s'investir sans crainte dans une tâche. Encore faut-il que les élèves soient surs de ne pas être jugés en tant que personnes à travers leurs réponses, mais en tant qu'apprenants c'est-à-dire en tant qu'individus en train d'apprendre, donc ne sachant pas encore, par définition!

2.3. Par qui, par quoi... qu'est-ce qui peut être médiateur en classe?

On a vu que toutes les expériences ne proposent pas le même profil du médiateur, et, pour certaines, qu'il s'agit surtout d'une fonction médiatrice qui peut être assurée par une pensée, un événement, un lieu... C'est finalement le point le plus sujet à diversité, sans doute parce que le moment, ou le lieu, où la dynamique de la médiation prend son origine, ou fait effet et se révèle, n'est pas le même et qu'il est difficile de déterminer, de l'un ou de l'autre, ce qui en fait la caractéristique.

Ce qui est médiateur n'est pas aussi évident à déterminer qu'il y paraît. Selon que la médiation nait d'un acte intentionnalisé ou non, le médiateur est plus ou moins facilement repéré. En effet, si la médiation est voulue, organisée, mise en œuvre par un être humain qui poursuit un but, on peut estimer qu'il est médiateur par cette série de prises de position et d'actions. Mais, si l'on considère l'effet de la médiation pour le « médié », il n'est plus possible de regarder le médiateur comme seul responsable du changement opéré. Le lieu, la verbalisation de la situation, la prise de conscience d'autres points de vue, la rencontre avec un savoir, avec une personne... tant de choses pourront avoir eu un rôle médiateur dans le processus de changement. Aussi n'est-il pas important de prendre position sur la définition, voire le repérage du médiateur mais de mesurer l'impact que tout cela peut avoir pour organiser les médiations avec le maximum de relais pouvant avoir une action médiatrice.

2.3.1. Par qui la médiation peut-elle être assurée?

Lorsqu'elle est assurée par un être humain, la médiation est porteuse en elle-même de sens et d'intentions. Dans l'institution scolaire, beaucoup de personnes peuvent avoir ce rôle: les enfants entre eux, le professeur principal, un conseiller d'éducation... tout dépend de son rôle ordinaire et des liens qu'il a, avec le « médié », à travers lui, car aucun lien hiérarchique ne pourra disparaître tout à fait au cours des relations établies pour la médiation et risque de la perturber. C'est aux enseignants, en tous cas, de par leur fonction, qu'il appartient de devenir médiateurs de savoirs et médiateurs du sens de la communauté scolaire. Cela pose quelques questions. La médiation, dans l'institution scolaire, est-elle à la portée de tous les enseignants? Quel est le profil du médiateur? La

formation initiale des maîtres aujourd'hui leur donne-t-elle la possibilité d'assurer cette fonction?

2.3.1.1. La médiation est porteuse de valeurs

Tout maître n'est pas disposé à être médiateur: cela sous-tend l'adhésion à une certaine conception de l'être humain, à une vision positive des capacités de l'autre à évoluer et à se développer, à un nouveau positionnement en tant qu'enseignant-médiateur. Il ne sert à rien de vouloir faire de la médiation une « méthode pédagogique »: elle est porteuse de valeurs auxquelles il faut adhérer. La Théorie de la Modifiabilité Cognitive élaborée résume une bonne partie de ce postulat de base indispensable à tout médiateur: quels que soient l'âge et le niveau de l'individu, il peut toujours évoluer, changer ses structures mentales, progresser. On est loin de ceux qui pensent encore ne rien pouvoir faire avec certains élèves, ou qui les jugent incapables de progrès, ou encore se basent sur des mesures de QI pour orienter les enfants. Il n'y a plus à classer dans la catégorie des « manuels » ou dans celle des « intellectuels » des élèves qui, en fait, ont des façons de gérer les situations dans des modalités différentes. Ils sont tous potentiellement éducatibles, dans leurs approches du monde et leurs modes de pensée, mais il faut respecter ce qu'ils sont si on veut qu'ils donnent pleine mesure d'eux mêmes, par des médiations adéquates, sans confondre intelligence générale et instruction intellectuelle. Les formes d'intelligence sont plurielles et respectables, elles sont toujours éducatibles avec des situations pédagogiques appropriées.

A cela s'ajoutent des valeurs basées sur un juste équilibre entre communauté et individu, porteuses de respect et de souci de paix et de justice. Il est donc incontournable de passer par le volontariat et l'explicitation des valeurs et des idées de l'Homme, qui seront partagées par l'équipe autour des expériences de médiation.

2.3.1.2. Des compétences qui ne sont pas liées à une discipline

Etre médiateur s'apprend. Même si certains font preuve de grands talents en la matière, il y a des connaissances pratiques concernant les relations humaines, la dynamique de groupe et le fonctionnement cognitif des individus qui ne peuvent pas

s'inventer. Mais, surtout, il y a un travail à faire sur soi, très important pour ne pas risquer, par des projections mal identifiées, de provoquer des parasitages de l'acte de médiation.

Ce travail sur soi peut commencer par des notions de psychanalyse pour éviter de regarder l'autre à travers ses propres lunettes et ses propres assurances. Ne pas s'investir en tant qu'individu avec ses expériences, ses propres solutions, ses douleurs, ses zones d'ombre, mais tout en sachant les vertus de l'empathie, et en la pratiquant pour ce qu'elle a de rassurant, tout l'écart est là. Savoir quelles sont ses attentes, sa raison d'être là... enseignant qui souhaite aussi être médiateur. Quels sont, pour soi, les enjeux, aujourd'hui? Et quels rapports on a eus avec l'Ecole, pour y être encore? Il ne faut pas croire que le nombrilisme est de mise lorsqu'on veut devenir médiateur, mais on ne peut courir le risque de vouloir l'être d'abord pour soi.

Les autres compétences à acquérir touchent l'acte d'apprendre, qui n'est jamais à confondre avec l'acte d'enseigner. Le savoir, en psychologie, sur ce qu'est apprendre est neuf et incomplet. Les données des chercheurs sont sans cesse remises en question et personne aujourd'hui ne sait tout à fait comment cela se passe. Mais ces savoirs commencent à être suffisamment importants pour permettre la compréhension de certains mécanismes. C'est en se basant sur eux que l'enseignant peut choisir des techniques d'enseignement, des supports de travail et des modes d'animation des cours qui créeront les meilleures conditions pour apprendre. Les recherches sur le développement cognitif et social de l'intelligence, les travaux sur la mémoire, sur les modalités privilégiées de traitement des informations sont pleins de pistes à suivre pour enseigner autrement. Ils permettent, par exemple, de comprendre la différence entre activité et activité mentale; l'activité ne servant qu'à provoquer l'activité mentale qui, seule, entraînera les apprentissages. Il faut alors savoir repérer l'activité mentale sous-jacente qu'il va être nécessaire de faire mettre en œuvre par les élèves, puis de proposer une activité qui l'enclenchera. Enseigner devient très technique... mais les résultats vont au-delà des espérances.

Une approche de l'animation de groupe et de ce qu'est un groupe devient nécessaire dès lors qu'on cesse de se contenter de transmettre des savoirs en cours magistraux, et de proposer des exercices d'application-tests pour vérifier si la majorité de la classe peut appliquer ce savoir. Le médiateur ne considère plus la classe comme un

ensemble d'élèves devant s'approcher ensemble des objectifs, mais comme une somme d'individus devant progresser, chacun, en se servant du groupe comme tremplin. La dynamique de groupe transforme le cours en séance à animer et cela prend parfois, pour l'enseignant, la tournure d'un jeu d'acteur.

C'est pour cela que d'autres compétences deviennent nécessaires: un regard sur notre corps oublié remet déjà bien des choses en place. Un travail sur la voix, les postures, la respiration permet à l'enseignant de varier les plaisirs de l'apprenant et limite sa propre fatigue. Combien d'enseignants savent jouer de leur voix, de son rythme pour réveiller la curiosité, ménager des pauses, du suspense même, pour expliquer les équations du second degré? Or, « accrocher » son auditoire est le premier devoir de celui qui cherche à « enrôler » les élèves, selon l'expression de J.Bruner, et à réveiller leur motivation. Etre médiateur, ce n'est pas autre chose que de commencer par éveiller l'intérêt.

2.3.2. Par quoi la médiation peut-elle passer?

Les diverses expériences relatées précédemment ne font pas référence au seul être humain comme médiateur. On a vu que l'étymologie même du mot avait fait naître d'autres acceptions pour des objets ou des pensées qui pouvaient avoir une fonction médiatrice.

2.3.2.1. Le langage

Le rôle médiateur du langage souligné par Vygotsky ne peut être oublié. La grande place qu'il tient dans toutes les formes de médiation introduites à l'Ecole montre bien l'étroite imbrication entre des fonctions médiatrices d'origines diverses. Elles se situent toujours à plusieurs niveaux. Le premier joue un rôle dans la construction de la pensée. En mettant des mots sur les émotions, les événements, les choses... l'individu se donne la possibilité de penser avec, de l'utiliser dans un registre abstrait. Mais il ne faut pas oublier son rôle de médiation dans la communication. Intra ou interpersonnel, le langage a toujours des fonctions médiatrices.

2.3.2.2. L'objet-médiateur

Si cette fonction du langage est bien compréhensible, celle d'objet-médiateur, introduite par la psychanalyse est un peu moins abordable. Cela n'empêche pas sa validité. Mais n'est-on pas là dans des acceptions plus proches de la thérapie que de l'enseignement?

On ne peut, malgré tout, laisser de côté cette possibilité offerte aux enfants, dans le cadre de l'École, de trouver des lieux, des supports qui leur serviront de sas, de passage d'un état à l'autre, d'une compréhension à une autre, de la maison à l'école, de l'âge du tout petit à celui de petit enfant, ou d'une vie dont on est le centre à une autre dont on est un élément. Le compagnon imaginaire d'une classe, le coin où l'on peut s'isoler, qu'il soit nommé « détente », « lecture » ou « silence », les rites et les rythmes de la « société-classe »... sont d'excellents moyens, relativement faciles à mettre en oeuvre, qui peuvent avoir cette fonction médiatrice pour les enfants.

2.3.2.3. L'activité médiatrice

Il est, d'autre part, bien évident, que l'activité choisie par un enseignant-médiateur sera par elle-même également médiatrice si on considère son action au niveau des capacités cognitives de l'enfant. Regarder une tâche comme pouvant être médiatrice suppose que son analyse ait donné un certain nombre d'indications concernant le niveau cognitif qu'elle requiert, en termes opératoires et fonctionnels, son degré d'abstraction et de complexité, le champ de savoir qu'elle balaie, les liens qu'elle peut avoir avec d'autres activités ou d'autres savoirs. Ce repérage n'est pas proposé, pour l'instant, dans la formation initiale des maîtres, les obligeant trop souvent à travailler au « feeling ».

C'est l'activité mentale engendrée par l'activité choisie par l'enseignant qui permettra à l'enfant de prendre conscience de ses outils cognitifs et de les développer.

On peut comprendre que la nouvelle identité donnée à l'enseignant qui se positionne en tant que médiateur lui réclame une formation un peu différente de celle qu'il reçoit habituellement. N'étant plus seulement un transmetteur de savoirs, il doit

élargir ses compétences au-delà du savoir dans lequel il est un « savant », ayant, durant sa formation, accumulé des connaissances dans ce domaine.

Les réalités du terrain montrent les limites qu'il y a à demander aux enseignants de n'être compétents que dans une discipline, et poussent à imaginer qu'il faut leur donner les moyens d'enseigner malgré ce contexte instable, violent, désabusé face à l'avenir, qui est celui dans lequel vivent la plupart de leurs élèves. Cela va dans le sens d'une formation qui développerait chez eux des compétences relationnelles, des compétences qui se traduiraient plus en terme de communication et d'animation de groupe que de savoirs disciplinaires. Par ailleurs, ce sera les protéger que de leur faire prendre du recul sur les situations délicates qu'ils seront amenés nécessairement à vivre, leur apprendre à les analyser objectivement pour envisager de grandir et d'évoluer les uns avec les autres et non les uns au détriment des autres. Ils n'en deviendront pas médiateurs pour autant; il leur faudra apprendre à gérer des interactions d'un autre ordre.

Seule une autre formation pourra les préparer à assumer ces nouvelles fonctions et à assurer des situations pédagogiques qui permettront aux élèves de tirer parti des médiations qui leur seront proposées.

2.4. Qu'en retirent les enseignants formés à la médiation?

Deux moyens sont à notre disposition pour comprendre ce que leur apporte une formation: ce qu'ils écrivent dans leurs compte-rendus de pratique et ce qu'il en disent d'une façon informelle au cours des « tours de table » qui ouvrent les sessions de suivi de formation à la médiation.

2.4.1. Leurs réactions informelles

C'est lors des rencontres de suivi de formation que l'on peut percevoir les changements que la formation à la médiation ou au PEI a pu provoquer. Toutes les réactions qui suivent ont été recueillies auprès d'enseignants de collèges et de SEGPA après une année scolaire entière les séparant de la formation reçue, ou auprès de praticiens lors de rencontres annuelles de l'association regroupant une partie des

praticiens français. La question posée est toujours la même: que pourriez-vous dire, aujourd'hui, que la formation vous a apporté? La réponse s'exprime pratiquement toujours en terme de changement..., c'est cette constatation qui m'avait amenée, assez vite, à la poser de cette façon. En tant que formateur, je suis toujours surprise par le réveil de la joie d'enseigner, de la motivation à « essayer autre chose », et l'impression de stabilité que leur donne ce type de formation.

2.4.1.1. Une formation « modifiante »

« Cette formation modifie la vie de tous les jours: elle donne un abord différent au travail, une philosophie des enfants, un regard différent sur eux. » (Véronique, Saint Benoît)

« On ne pensait pas qu'enseigner pouvait avoir cette dimension. Il faut dire que personne avant ne nous l'avait montré. » (Liliane, Neuville)

« Je n'avais jamais réalisé comment on fait pour apprendre, et qu'on pouvait ne pas y arriver tous de la même manière. » (Marie-Agnès, Rouen)

« On a du mal, maintenant, à accepter certaines habitudes du collège. » (Bertrand, Orléans)

Mais bien d'autres questions se posent encore après la formation:

« On se demande où on va aller chercher la patience... » ... (Eric, Orléans)

2.4.1.2. Un regard porté sur l'enfant différent

Leur pratique a été bousculée par le regard porté sur le potentiel de l'enfant avant de regarder ses lacunes:

« Ca remue parce qu'on ne peut plus regarder les enfants de la même façon » (Michèle, Beaune)

Il faut dire qu'en SEGPA, par exemple, ils disent être habitués à être considérés comme des enseignants « de seconde zone » à cause du public qu'ils reçoivent et de prendre en compte le potentiel des élèves, plus que leur échec qui les a amené là, leur redonne un statut d'enseignant et une espérance de résultats.

« La formation remet en cause les a-priori sur les jeunes, comment j'ai pu former jusqu'ici sans me poser toutes ces questions? » (Jean-Michel, Orléans)

« Parler d'activité mentale permet aux enfants de dépasser certaines attitudes qui paraissent être dûes à la crainte de pas savoir faire, ils se donnent le droit de « penser dans leur tête » et d'essayer. » (Claude, Rouen)

2.4.1.3. Une nouvelle approche des savoirs et des exercices

« Si ce que je propose ne marche pas, je ne suis pas découragée, je pense plutôt que c'est pour moi un challenge. » (Anne, Rouen)

« Il y a des supports qu'on jette maintenant parce qu'on se rend compte qu'ils n'apportent rien, que c'était du remplissage. » (Liliane, Neuville)

« C'est intéressant de comprendre la différence entre savoir dire et savoir faire, je ne corrige plus pareil. » (Bernard, Saint Denis)

2.4.1.4. Des techniques

« D'habitude, l'intentionnalité ce n'est pas suffisamment pensé » (Sophie, Pithiviers)

« Le plus pertinent de cette formation c'est pour l'animation: les questions à poser au lieu de donner des réponses, le travail sur l'impulsivité, la métacognition... » (Jean-Yves, Orléans)

et ils constatent que certains points de technique pédagogique leur apportent des réponses qu'ils n'avaient pas reçues dans leurs formations précédentes.

2.4.2. Comptes-rendus de pratiques

Extrait de comptes-rendus de pratique rédigés par des praticiens médiateurs ou PEI pour leur validation, ces informations doivent être prise pour ce qu'elles sont : subjectives! Elles sont cependant instructives dans la mesure où elles correspondent à la vision de l'enseignant sur le terrain.

2.4.2.1. Les difficultés rencontrées

Un problème de temps, à plusieurs niveaux. Le temps que prend, sur les disciplines scolaires les séances de médiation, et qui ne semble pas se « regagné » aussi

vite que certains voudraient le faire croire. L'étude conduite sur des classes de SES, par Jean-Claude Meunier, à l'époque Inspecteur Primaire dans l'Aube, montre que les élèves soumis au PEI n'avaient pas eu de meilleurs résultats que les autres au CFG en français et en mathématiques, mais qu'ils avaient mieux présenté leur dossier personnel. On peut prendre le côté positif en disant qu'ils avaient, certes, eu des notes équivalentes au groupe témoin sans PEI, mais que les 4 heures consacrées au PEI par semaine, venaient en déduction du temps d'enseignement général. Par ailleurs, le fait qu'ils montrent plus de compétence dans la présentation du dossier personnel, plaide pour le développement de l'intelligence, dite émotionnelle, au cours de la passation. Cela n'empêche pas le problème de temps qui se pose à l'enseignant pour « faire le programme », tout en injectant dans l'emploi du temps des séances de médiation.

Autre problème lié au temps, la gestion de celui de la séance. Par habitude on s'arrête d'enseigner parce que la cloche sonne, alors que la médiation réclame un rythme, consigne-travail individuel-partage-abstraction-généralisation, qui ne peut être sectionnée, d'où une gestion du temps qui passe entre ce qui est fait et ce qu'il reste à faire avant la fin du cours. Encore un problème provoqué par les différences de rythme de travail des élèves qui n'est pas facile à réguler. Les temps de partage ne sont riches que si tout le monde a pu se poser la question et découvrir quelques éléments de réponses.

Le repérage des dysfonctionnements cognitifs des élèves est l'apprentissage le plus long et le plus difficile pour l'enseignant. La démarche ne rentre pas dans le cadre des évaluations classiques et les outils manquent.

Le décalage qui se produit entre l'évaluation cognitive et l'évaluation institutionnelle. On a tendance à différencier les travaux des élèves entre exercice d'apprentissage et évaluation de ce qu'ils ont appris, mais tout cela est traduit en notes sur le bulletin...

2.4.2.2. Les changements constatés chez les élèves

La qualité d'attention des élèves change très rapidement

Le vocabulaire et la syntaxe s'enrichissent assez vite;

La verbalisation de leurs stratégies s'affine. Ils osent parler, exprimer leur façon de faire, même si ce n'est pas celle des autres.

La maîtrise de l'impulsivité s'installe doucement, mais visiblement de nouvelles habitudes face au travail se mettent en place.

Même si le transfert aux disciplines scolaires n'est pas ce que l'on pourrait attendre, la généralisation des stratégies utilisées peut être perçue, avec un besoin de validation au niveau de la vie quotidienne.

2.4.2.3. Les changements constatés chez l'enseignant

« Etre un animateur » de groupe et d'activité mentale plus que d'activités pour faire quelque chose. L'enseignant se sent visiblement responsable de l'ambiance de travail, de dynamisme et d'optimisme qui doit régner sur sa classe.

Moins se laisser emporter par les réactions ou les questions des élèves hors du champ d'apprentissage prévu. Cela va de pair avec une plus grande centration sur l'objet de l'apprentissage, « ratissant moins large », plus précésemment.

Moins souvent donner la bonne réponse mais pousser les élèves à étayer bonne ou mauvaise réponse réponse, justifier, vérifier, valider...

En résumé

La médiation dans le cadre scolaire est le moyen de développer les capacités d'adaptation de l'enfant en lui offrant des points de repères stables face aux différentes nouveautés qu'impose la situation scolaire: nouveauté de lieu, de rythme, de codes, mais aussi évolutions en lui-même provoquées par les apprentissages et la confrontation à d'autres personnes. Elle lui apporte des informations pour trouver du sens à ce qui l'entoure et aux projets fait pour lui. Elle lui donne la possibilité de gérer les émotions, peur, colère, tristesse ou joie, qui peuvent naître de ces changements, apparaissant sous forme d'incompréhension, d'inquiétudes ou d'agressivité, voire de violence. Elle est un bon canal de transmission de données culturelles ou de savoirs, particulièrement pour ce qui est abstrait ou très complexe, comme les « ultrachoses » de Henri Wallon:

« En regard des choses qui existent pour [l'enfant] immédiatement et totalement, il y a donc ce qui dépasse les données sensibles: ce sont les *ultrachoses* qu'il s'agit de construire d'après les données du réel, mais différemment. »¹

Parmi elles, Wallon cite les questions d'origine, de la croissance, de la vie et de la mort. La médiation prend, là, son plein sens pour ce qui ne peut être d'accès immédiat. Elle permet, encore, un travail sur les outils de pensée qui prépare le transfert des apprentissages.

On comprend qu'elle puisse être un recours particulièrement efficace lorsqu'il y a difficulté d'insertion, relationnelles mais aussi rapport au savoir perturbé.

Etre maître-médiateur suppose qu'aient été perçues et acceptées une certaine idéologie de l'Homme et des valeurs morales, mais aussi que puissent être mise en oeuvre des compétences pédagogiques qui ne sont pas liées directement au savoir et aux disciplines.

Le rôle médiateur du langage n'est plus à prouver, mais une activité, une situation, un objet peuvent être générateurs d'un processus de changement et, à ce titre, être considérés comme médiateurs.

Les pratiques de médiation, mises en place par des enseignants spécialement formés, révèlent la réalité des capacités d'adaptation des enfants, changements attendus d'attitudes, de comportements, de points de vue, dus à un changement d'état de conscience, tant pour l'enseignant lui-même, son rapport à l'élève et au savoir, que chez chacun des enfants, en terme de qualité d'écoute et d'attention principalement.

¹ Heuri Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, Coll. Quadrige/Presses Universitaires de France, Paris, 1989, p. 713.

3. PRATIQUES DE MEDIATION

Nous étudierons, ici, des pratiques de médiation asymétrique, sans revenir sur les médiations possibles entre pairs qui sont d'un autre ordre. Pratiquer la médiation en classe et en éducation revient à sélectionner des supports et de types d'animation, pour un groupe d'élèves, en fonction, à la fois, des objectifs donnés à ce groupe (en terme de savoirs, de programme...) et des individus qui le composent (leur fonctionnement et dysfonctionnement, leur rythme et les relations qu'ils entretiennent avec le savoir en tant que tel et entre eux...). Développer des attitudes nouvelles pendant les séances d'apprentissage qui puissent leur servir au cours de leur vie et dynamiser la relation qu'ils établissent individuellement avec les autres, avec eux-mêmes et avec ce qu'ils ont à faire, devient le rôle essentiel de l'enseignant-médiateur: le savoir en lui-même, s'il reste très important, passe au second plan. La médiation n'est pas réservée à l'enseignant: elle peut être mise en place par tout « éducateur » lors des interactions avec l'enfant ou le groupe d'enfants.

Elle peut, sans problème, trouver sa place dans le cadre général novateur décrit par Hélène Trocmé-Fabre lorsqu'elle affirme, inspirée par les récentes découvertes neuro-logiques:

« Toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous-corticale et ménager un contexte non-menaçant, enrichissant et chaleureux, dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement. »¹

3.1. Une pratique qui demande une préparation soignée

Le temps passé pour la préparation est souvent très important quand on veut faire de la médiation intra-personnelle dans le champ éducatif, que ce soit l'objet ou le but de la médiation: résolution de différends ou de difficultés d'apprentissage de savoirs... La médiation née d'une intention, sociale ou venant de l'éducateur, est axée vers un objectif qui doit être assez clair pour être facilement partagé et accepté. Il sera la base des

¹ Hélène Trocmé-Fabre, J'apprends, donc je suis, Les éditions d'Organisation poche, Paris, 1994, p.50.

critères qui permettront de sélectionner le contenu et le support grâce auxquels les personnes ou les élèves pourront l'atteindre. Enfin, il ne faut pas oublier la part importante que prennent, pour le médiateur, les notes a posteriori, qui sont, pour lui, mémoire et élément de préparation pour les séances suivantes.

3.1.1. L'objectif

Partant de l'idée que l'enfant s'investit mieux quand l'activité a, pour lui, du sens, la nécessité de partager avec lui l'objectif poursuivi devient évidente. Objectif n'est pas programme. Le programme est d'une atteinte plus facile: il est diffusé, il apparaît à travers les manuels, il est spontanément partagé. L'objectif de l'année scolaire dépasse largement la notion de programme qui n'est qu'un prétexte pour l'atteindre. Si l'enseignant n'explique pas cet état de fait aux élèves, la signification des activités qu'il va proposer risque de leur échapper.

Il s'agit donc de se doter d'objectifs d'année, puis de modules ou de thèmes, qui se conjugueront par degré de complexité, d'abstraction ou de difficulté, ou par complémentarité. Ceci pour pouvoir donner aux élèves une vision de l'ensemble et, en même temps, des éléments qui le composent. Sans cette possibilité d'envisager la totalité de ce qu'il a à apprendre, l'enfant ne peut se représenter le but à atteindre, ni l'effort qu'il devra fournir pour cela; il ne pourra donc réguler son investissement. Il faut se souvenir que chacun est amené à privilégier une modalité, plutôt analytique ou plutôt synthétique, de la réalité; ces approches différentes peuvent être travaillées pour être utilisées alternativement ou conjointement, mais, spontanément, certains enfants auront besoin de connaître l'objectif général pour comprendre ce qui le sous-tend et d'autres n'intégreront l'objectif général qu'après avoir pris connaissance des sous-objectifs qui le compose. Le partage des objectifs devra se faire dans les différentes modalités pour pouvoir être intégré par tous.

A chaque séance, rappeler ce qu'on a déjà fait, expliciter ce qu'on va faire et relier avec ce qu'il restera à découvrir ou à apprendre, donne les moyens à l'enfant de se situer sur le chemin à parcourir. Après, vérifier si on a atteint l'objectif et préparer ensemble le suivant, rend les élèves actifs et participants, parce que partie prenante de ce qui se passe et qui n'appartient plus au seul enseignant.

3.1.2. Le choix du contenu

La question ne se pose pas toujours clairement en cas de différend entre personnes. Il faut être vigilant à le préciser. On part trop vite sur le ou les récits, plein de subjectivité, et on accède de ce fait difficilement à une conceptualisation de la situation, seul moyen pour qu'un transfert de ce qui va être découvert puisse s'opérer vers d'autres situations du même ordre. On s'enferme, alors, dans une situation, unique, particulière, qui ne peut, en soi, porter de dimension éducative. Le choix du contenu de la séance de médiation doit amener à un élargissement du champ, sans quoi, il n'y aura que réconciliation.

Pour les apprentissages en classe, ce choix est de la responsabilité de l'enseignant. Il a des propositions d'éléments de savoirs inscrits au programme, mais, s'il se situe, vis à vis des élèves, en tant que médiateur, il va devoir être attentif à tout ce qui touche au développement de l'enfant: son intellect et des outils cognitifs variés et efficaces, ses émotions et une capacité à les réguler, son corps et l'investissement dans l'acte d'apprendre qu'il permet, les éléments de culture qui le situent au sein d'une communauté, d'une histoire et d'un devenir.

Donc, contrairement aux apparences et aux habitudes qui font des programmes, voire des manuels, les maîtres du contenu, l'enseignant peut et doit choisir des objectifs et des contenus qui en sortent apparemment. Mais, il s'agit en fait de préparer les élèves à mieux intégrer un savoir abstrait ou complexe, à prolonger l'enseignement par des habitudes de pensée qui deviennent, dans des situations inconnues, de véritables outils cognitifs pour qu'ils puissent en tirer parti. Les codes sociaux ou moraux deviennent, dans ce cadre, des contenus au même titre que n'importe quel élément de savoir disciplinaire.

On peut avoir l'impression de perdre du temps face à l'objectif final d'accumulation de savoirs validés en fin de cursus par les différents examens; on en a sans doute gagné en équipant les élèves d'outils cognitifs, stratégies et concepts, transférables, base potentielle d'apprentissages spontanés. Au lieu de ne voir se développer que l'intelligence cognitive des élèves, on sentira les retombées d'une gestion plus constructive de leur intelligence émotionnelle, ce qui leur donnera des ressources personnelles touchant à une curiosité intellectuelle plus développée, une image de soi

plus juste, une adaptabilité et des capacités d'attention, de concentration plus grandes, une maîtrise de soi plus sûre.

3.1.3. Le choix du support

S'il y a médiation à cause d'un différend, il ne paraît pas nécessaire de choisir un support, le récit des uns et des autres enclenchant le travail. Pourtant ce choix d'un support différent va permettre d'aller au-delà de la situation délicate, de travailler en profondeur les codes, les attitudes et les valeurs qui provoquera le changement attendu de la médiation. Mieux vaut s'éloigner des pratiques thérapeutiques et se rapprocher de celles du domaine pédagogique.

Pour l'apprentissage des savoirs, on a longtemps cru que de proposer aux élèves des textes d'exercices en français ou en matières scientifiques touchant leur vie quotidienne, réveillerait leur motivation. Or, on s'est rendu compte que la charge émotionnelle portée par les situations décrites étaient parfois trop fortes pour que ces supports puissent permettre à l'enfant l'apprentissage des savoirs sous-jacents.

Les supports doivent plutôt permettre l'ouverture d'esprit et de coeur à d'autres modes de vie et de pensée, à d'autres horizons, à des possibles sollicitant l'imaginaire et la pensée créative. C'est ainsi, tirés vers ailleurs que les changements seront plus vite déclenchés et portés par les tâches proposées, créant une motivation intrinsèque aux tâches elles-mêmes.

Ce qui sera critère pertinent pour le choix du support ne s'arrêtera pas à l'activité qu'il fait naître, mais à l'activité mentale qu'il est nécessaire de mettre en oeuvre pour y arriver. Tout comme sera privilégiée non « la » bonne réponse, mais l'explicitation des stratégies personnelles et l'étayage de celles qui paraîtra la plus performante. On se rendra compte alors que ce qu'on aurait imposé comme « bonne réponse » émergera, que les erreurs deviennent des balises pour réveiller la vigilance. Au moment de la préparation, il est donc préférable de lister les stratégies possibles pour résoudre la tâche ou le problème, d'en extraire ce qui est transférable dans des situations semblables afin de préparer une utilisation ultérieure, et de les relier à un apprentissage transversal plutôt qu'à un savoir en particulier.

3.1.4. La préparation du déroulement

L'enseignant ou l'éducateur est ainsi amené à préparer le déroulement de la séance en respectant les rites et les rythmes qui permettront à chaque élève de toujours savoir où on en est dans l'apprentissage et dans la séance.

Il peut paraître contradictoire de préparer le déroulement tout en souhaitant laisser la responsabilité d'apprendre aux élèves et leur permettre de le faire à leur rythme et en respectant leur façon de faire. Pourtant, c'est cette préparation fine qui, seule, donnera la liberté de s'en éloigner le cas échéant.

Y apparaîtra aussi bien l'objectif de la séance que les points matériels à résoudre avant (disposition, outils, photocopies...). Il y sera aussi noté le point central de l'activité mentale travaillé et les possibilités de transfert auxquels pense l'enseignant et que les élèves complèteront. Enfin pourront être listés tous les risques de difficultés: vocabulaire, nouveaux concepts, difficultés dues au niveau d'abstraction ou de complexité, liens avec d'autres enseignements et type d'animation choisi pour chaque moment de la séance, travail individuel, en groupe, accompagné...

3.1.5. Les notes a posteriori

Après les séances, le travail du médiateur n'est pas terminé. Elle lui aura donné un regard sur le fonctionnement des élèves qui lui sont confiés qui peut être précieux pour la préparation d'autres séances ou pour vérifier l'évolution du processus dynamique de développement que provoque toute médiation.

Les notes prises après la séance sont sa mémoire de l'évolution du groupe et de chacun, des incompréhensions, des blocages et des enthousiasmes. Elles peuvent devenir aussi des éléments de préparation pour les séances suivantes: c'est en les relisant qu'il pourra reprendre là où en sont les élèves, en tous cas là où ils ont montré qu'il en étaient.



3.2. Développer des attitudes nouvelles

Développer des attitudes nouvelles, établir ou rétablir des relations, c'est, on l'a vu précédemment, l'activité principale du médiateur. Quels que soient l'objet de la médiation et les circonstances qui l'ont générée, il doit y avoir prise de sens, compréhension, intégration et élaboration de modes de pensée nouveaux par rapport à cet objet. Pour cela, il faudra porter attention aux différents liens qui devront s'établir et stimuler des attitudes qui soutiendront l'attention, l'intériorisation, l'investissement et la coopération des élèves.

3.2.1. De quelles relations s'agit-il?

L'être humain n'est pas un élément isolé; il est, par nature, au sein d'une communauté avec laquelle il doit entretenir des relations tout au long de sa vie. Il s'agit en fait de relations multiples. La vie quotidienne étant organisée en étroite interdépendance entre les êtres appartenant à une même communauté, impossible d'échapper à la dimension relationnelle de l'existence. Mais, pour établir des relations avec les autres, une communauté, ses proches et ceux que nous rencontrons, encore faut-il commencer par un rapport à soi-même satisfaisant et efficace, en jouant de l'image de soi, ses atouts, ses faiblesses, ses réelles potentialités. Il s'agit de faire naître chez l'enfant un état relationnel plus que des relations particulières.

On peut rapprocher de ces relations à instaurer les critères qui pour R. Feuerstein qualifient l'interaction pour qu'il y ait médiation.

3.2.1.1. La relation à soi-même

Elle est le point de départ de tout puisque, sans conscience de son individualité, de son originalité, de ses réelles compétences, de ses atouts et de ses faiblesses, l'individu est dans un état de dépendance face à son environnement qui ne lui permet ni l'accès à l'autonomie, ni le développement harmonieux de ce qu'il est. La médiation d'une relation à soi-même peut ne pas sembler relever de l'activité d'un enseignant, même positionné comme médiateur. Pourtant, les situations d'apprentissage sont de merveilleuses occasions de se découvrir, de comprendre comment on fonctionne et ce dont on est

capable. Les situations de difficultés que nous vivons, qu'elles soient d'ordre relationnel ou d'apprentissage, sont des moyens de se connaître et de se dépasser, d'aller au-delà de ce que nous sommes au moment où apparaissent ces difficultés. La médiation accompagne la prise de conscience, le sens, les outils de pensée et de comportement qui permet le développement. R. Feurestein parle de sentiment de compétences, de régulation et de contrôle du comportement, de différenciation psychologique, de conscience de sa propre modifiabilité et du changement qui s'opère.

Il ne faut pas oublier que l'être n'est pas qu'un intellect. Développer l'intellect seul ne peut être générateur d'harmonie. L'enfant est aussi un cœur et un corps, et ils participent tous les deux à l'apprentissage. La médiation, pour être efficace, devra permettre de gérer les émotions que provoquent la situation et les sensations, la vie du corps. Dans les cas de médiation entre individus, les affects seront spontanément beaucoup plus forts que les dimensions cognitives, il faudra les travailler pour qu'il y ait réelle gestion de l'ensemble des données de la situation. Malik, jeune élève-médiateur de 4ème au collège de Sarcelles, interrogé par Brigitte Liatard sur les retentissements de la formation à la médiation dans sa vie, lui répond: « Cela m'a vraiment changé; avant la moindre insulte ou geste de travers envers moi était réglé par la bagarre alors que, maintenant, la médiation me fait réfléchir car j'arrive à contrôler mon corps. » Emotion, réflexion, maîtrise du corps, Malik a perçu, à travers le changement qu'a provoqué la médiation dans tout son être, leur interaction.

Donner le temps de changer, d'évoluer, c'est le premier souci que doit avoir le médiateur. Recréer de l'équilibre en passant par cet outil physique qu'est le souffle est un chemin naturel, simple et efficace. Nous n'avons pas l'habitude, dans nos sociétés occidentales, de considérer le corps comme partie prenante de l'apprentissage. Il est pourtant présent et le clame à travers les perturbations qu'il occasionne: gesticulations, soupirs, baillements, manipulations d'objets divers... S'en servir comme d'un outil, en passant par le contrôle des attitudes et de la respiration, permet, au moins, d'échapper à ces influences négatives.

Développer une relation à soi-même qui puisse servir de base et de tremplin pour progresser et agir ne peut se cantonner à une partie de soi et des compétences reconnues habituellement dans le domaine scolaire. Introduire la médiation à l'Ecole aura donc encore pour effet de cerner autrement les contenus d'apprentissage pour ne pas enfermer

les élèves dans des activités imitatives, de reproduction de savoirs. Prendre en compte leur aspiration à transcender ici et maintenant, leur inspiration légitime, leur créativité, cela obligera à mettre en oeuvre d'autres pratiques pédagogiques dont les retombées se révéleront lors du transfert des acquis plus classiques et plus scolaires.

Les pratiques de médiation visent toutes à pousser l'enfant à « oser être ».

3.2.1.2. La relation aux autres

Cette dimension a été prise en compte par la plupart des pédagogies nouvelles. La relation aux autres, en tant que groupe et que somme d'individus, est facilitée par l'objectif de socialisation que s'est donné l'école maternelle et élémentaire. Mais les activités pédagogiques, si elles utilisent cette dimension, ne cherchent pas à la développer. Dans l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé, des critères attirent l'attention du médiateur vers ce pôle: d'une façon évidente, en permettant le contrôle du comportement et favorisant le comportement de partage, le sentiment d'appartenance et, d'une façon moins directe, à travers les premiers et si importants critères, médiation de l'intentionnalité, de la transcendance et de la signification. Il y a dans ces trois critères l'essence même de la médiation qui replace l'être dans une continuité de générations et dans une dynamique contemporaine.

Introduire la médiation à l'Ecole, c'est aussi redonner le sens du collectif. Dans notre société individualiste, cette dimension de l'homme a été quelque peu oubliée au profit d'une plus grande attention à la construction de la personne. Le « connais-toi toi-même » de Socrate y a trouvé un écho dans une vision de la personne humaine restrictive puisqu'on a oublié que, s'il est nécessaire de se connaître soi-même, cela n'a de sens que si cette découverte se fait en même temps que celle « des autres », et est située au sein d'une communauté qui lui donne une partie de sa raison d'être. C'est la raison d'être, chez Feuerstein de la balance proposée entre comportement de partage et conscience de sa différence individuelle. Cette dimension de la connaissance de soi par celle des autres a été explorée par de nombreux philosophes depuis Hegel. Récemment Yves Ledure¹ écrit:

¹ Yves Ledure La détermination de soi. Anthropologie et religion. Desclée de Brouwer, Paris, 1997, p.13.

« L'homme se constitue à soi, pourrait-on dire, dans et par les multiples expressions, langages de la présence et de l'agir des autres. [...Il doit y avoir une] double opération donc qui construit l'identité de soi, mais dans la reconnaissance de l'autre. »

D'autre part, travailler ses relations aux autres alors qu'elles sont définies, cernées, réglementées, cela donne des atouts pour l'avenir, lorsqu'il faudra les inventer dans un contexte à la fois plus souple et plus complexe. L'autre peut toujours être perçu comme un danger à travers la part d'inconnu qu'il véhicule, les différences qu'il manifeste, l'agression qu'il représente. Il peut aussi être celui par qui on progresse, on s'enrichit, en tirant de ses différences un parti positif. Ce n'est pas spontané; cela s'apprend et s'apprend d'autant mieux que l'on est accompagné dans ces découvertes; c'est le sens de la médiation dans sa relation aux autres.

3.2.1.3. La relation au monde

Il est acquis que l'un des problèmes majeurs d'aujourd'hui réside dans la masse d'informations susceptible de nous parvenir sans organisation, explicitation ou hiérarchie. Paradoxalement, la quantité même d'informations gêne leur accessibilité. Le monde paraît plus largement ouvert mais il est, en fait, plus hermétique. Son sens, but et signification, doit plus que jamais être décrypté. Pourtant, la vie de chacun devra s'y inscrire et mieux vaudrait compléter la formule de Socrate: connais-toi toi-même, au milieu des autres et au sein du monde. C'est le projet de pratiques de médiation qui cherchent à donner accès au sens des événements, des objets, de la vie même, et à permettre que des liens s'instaurent ou se restaurent.

C'est encore une raison pour reprendre les trois premiers critères que l'EAM attribue à la médiation: intentionnalité, transcendance et signification. On comprend qu'ils soient la base de cette formulation de la médiation. Ils permettent à l'enfant de s'inscrire dans ce monde en mouvement, d'en percevoir les orientations, les différentes directions et les significations de ce qui en émerge pour lui. Pour compléter, une « médiation de l'alternative optimiste » semble bien être ce dont les jeunes ont besoin aujourd'hui.

3.2.1.4. La relation à ce qu'il y a à faire

Si on peut dire avec humour que ne rien faire est un art, c'est que l'humain est toujours en activité. Mais quelle est l'activité qui doit, ici et maintenant, nous occuper et comment? Pour ne pas s'enfermer dans l'activisme, le faire à tout prix, l'agir pour agir, il faut prendre du recul sur les buts poursuivis et les moyens envisageables. La relation à ce qu'il y a à faire ainsi ne peut s'inventer, elle ne peut que passer par une médiation, « médiation des buts », dit R. Feuerstein, mais aussi « médiation du challenge » tendre vers le nouveau, le complexe pour donner du goût à l'existence.

Le rôle de chacun dans un groupe humain, de quelque taille qu'il soit, a, de tous temps, fait l'objet de confrontation entre les aspirations personnelles et les besoins de la communauté. Il faut, pour que ceux-ci puissent être perçus, qu'ils soient explicités par des membres de ce groupe. Ce fut longtemps le rôle des parents et des maîtres. Aujourd'hui, cette fonction est moins clairement exprimée alors que l'interdépendance est de plus en plus grande. Si l'Ecole se sent investie de cette charge, elle permettra une plus grande égalité devant les chances d'insertion.

La médiation face à ce que chacun a à faire doit se vivre, en classe, à plusieurs niveaux: celui de la tâche entreprise ensemble, ayant pour objectif un apprentissage défini, celui de sa « Tâche », avec un T majuscule, dans le monde, et qui touche au sens à donner à sa vie.

A travers les relations instaurées sur ces quatre pôles, l'enfant aura appris à se situer. Il pourra donc s'investir dans les apprentissages scolaires et sociaux que l'Ecole va lui proposer sans se trouver déstabilisé par une masse d'éléments inconnus trop importante à gérer pour lui. Il lui faudra cependant cultiver certaines attitudes pour réussir.

3.2.2. Attitude active, investissement de la personne

Pendant les séances de médiation, quel qu'en soit le but, l'apprenant n'est pas en situation de réception d'informations mais de production de pensée, d'élaboration de stratégies mentales, et de réponses appropriées. Il perçoit qu'apprendre est une activité et qu'elle est de sa responsabilité; il différencie activité et activité mentale. Un médiateur

ne fait jamais à la place de celui qui apprend, il le guide, dans son activité mentale propre, pour qu'il évolue dans les meilleures conditions possibles. Actif lui-même, il entraîne à penser, à agir, à apprendre par sa propre attitude autant que par les supports qu'il choisit. Il ne s'agit pas d'une relation d'aide, au sens où on l'entend habituellement, mais d'un accompagnement, d'un soutien.

Le degré d'investissement dans une tâche est à gérer selon les enjeux et les difficultés à résoudre. Ce n'est pas toujours facile de le percevoir. Mais commencer une tâche en en ayant pris conscience, participe de la représentation des buts et permet de régler la quantité d'activité, d'émotivité, d'énergie tout au long de la tâche, ou de l'apprentissage.

Il ne faut pas confondre activité et activisme. Prendre le temps de réfléchir, d'imaginer, de faire des liens, d'associer, d'identifier... ne se traduit pas en action repérable par un observateur extérieur. Ne rien écrire, ne rien lire ce n'est pas forcément rêver. Il y a toute une éducation à l'activité véritable, comportant nécessairement un temps uniquement intériorisé, ne pouvant être perçu que par le sujet lui-même, qui est à instaurer, et pas seulement au niveau des enfants, parfois aussi au niveau des enseignants. Leur l'inquiétude devant l'inactivité extérieure des élèves pousse ceux-ci à faire n'importe quoi, du moment que cela donne l'illusion d'être actifs, au lieu de valoriser l'activité mentale, sur laquelle les enseignants n'ont que peu de prise, mais qui est la clé de l'apprentissage.

Maintenir un bon niveau d'activité au fil de la réflexion est l'une des responsabilités de l'enseignant. Pour cela, il lui faudra respecter des zones de silence, se taire, et savoir attendre qu'il ait porté ses fruits chez l'enfant. L'anxiété, de ne pas avoir été compris par exemple, pousse souvent un enseignant qui n'obtient pas de réponse à une question à la reposer intamment, avec d'autres mots ou une autre forme. Il empêche ainsi, réellement, ses élèves de réfléchir en entraînant leur activité mentale uniquement sur la compréhension de ce qu'il dit, la prise d'informations sous différentes formes, ne leur donnant pas matériellement le temps d'élaborer une réponse. Ceux qui le font sont ceux qui se sont déconnectés de son discours pour réfléchir, qui n'ont pas écouté pour faire autre chose: construire une réponse. Il faudra donner le temps à chacun d'agir mentalement même si, on le sait, le silence, trop inhabituel en classe, sera d'abord

génant, ou meublé par des perturbateurs. Il y a là apprentissage en commun qui relève d'une médiation.

3.2.3. Attitude de concentration, état de présence

Avoir une attitude active suppose que l'on est présent à ce que l'on fait. Etre présent, c'est participer de coeur, de corps et d'esprit à ce qui se passe. Par jeu, on pourrait dire, c'est ne pas être ailleurs... : au prochain cours pour lequel on n'a pas fait le devoir, à la récréation précédente où on n'a pas eu le temps de tout se dire, à la fin de la journée... Pour éliminer ces perturbations mentales bien naturelles, on peut aider les élèves, à maîtriser leur concentration. Leur demander d'être attentif ne suffit pas si aucun maître ne leur a appris comment faire.

En dehors des expériences de médiation, des maîtres de l'école élémentaire et des professeurs de collèges ont fait entrer le yoga dans leurs pratiques pédagogiques¹. Loin d'un souci idéologique ou philosophique, ils souhaitent que leurs élèves profitent des capacités de concentration et d'attention que le yoga développe. Les résultats obtenus sont à la hauteur de leurs espérances. Si aucun des courants inspirés par la notion de médiation n'a mis en place de semblables techniques, il faut sans doute y voir une donnée culturelle pour notre Occident: le corps n'est pas pris en compte comme outil pouvant se mettre au service du mental. Si on ajoutait des exercices de type RYE, ou swara yoga, ou encore sophrologie, aux techniques de médiation proposées par les uns et les autres, on équilibrerait l'investissement de l'individu et éliminerait un bon nombre d'échecs dus au manque d'attention et de concentration.

¹ Association Recherche sur le Yoga dans l'Education, RYE, présidée par Micheline Flak, 47 rue d'Hauteville 75010 Paris.

3.2.4. Attitude d'équilibre entre intériorisation et communication

De la qualité de l'intériorisation va dépendre celle de l'acquisition. Les propositions d'Antoine de la Garanderie¹ ont séduit les enseignants, qui n'avaient pas jusque là d'éléments pour faire travailler les enfants dans ce sens. Si ce qu'il propose n'est pas à proprement parler de la médiation, cela peut y participer dans le cadre de l'apprentissage de l'intériorisation et de la visualisation des objets de pensée, incontournable dans les situations de médiation, et parfaitement complémentaire du travail de métacognition. L'objet de la métacognition est le repérage de ses propres stratégies mais, en les mettant en mots, elle ouvre le champ au partage et à la communication. Ainsi ce que Pierre Vermersch a appelé « l'entretien d'explicitation » est-il indissociable de la conduite d'une séance de médiation:

« La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. »²

L'intérêt de cette verbalisation est multiple: il permet, au sujet lui-même, d'élaborer un savoir en mot qui était, jusque là, contenu dans une action, et par là de se l'approprier en tant que savoir, et de le partager, autrement dit de s'auto-informer et d'informer. La médiation ne peut se passer de ce type d'entretien, mais, paradoxalement, il ne peut se passer de médiation:

« La verbalisation de l'action ne se fera pas sans aide, pour l'obtenir il y faut une médiation, un guidage, une aide. »³

Comment imaginer une séance de médiation qui ne prendrait en compte que la dimension individuelle? La rencontre avec l'autre est un fait humain plein d'ambiguïté puisqu'il lui est nécessaire et source de peurs. La médiation permet la gestion des risques et l'ouverture à l'autre dans un climat de respect mutuel qu'il faut sans cesse vouloir, construire et reconstruire.

¹ Professeur à l'Institut Supérieur de Pédagogie, auteur de nombreux ouvrages sur ce qu'il a nommé « La gestion mentale » dont Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre, Bayard Editions-Centurion, Paris, 1987.

² Pierre Vermersch, L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, ESF éditeur, collection pédagogies, Paris, 1994, p.17.

³ idem p.18.

3.2.5. Attitude projective

On a vu que les relations au temps étaient, par excellence, le lieu de médiations nécessaires à une compréhension d'une communauté et à l'insertion. Elles s'éduquent par l'exemple, par le ressenti de durées habitées différemment et pouvant cependant donner lieu à une mesure commune. Les rites d'un groupe d'êtres humains ont toujours eu pour objectif la maîtrise de dimensions temporelles significatives à la fois pour chacun et pour tous. En classe, instituer des rites a le même effet: ils permettent à la fois la compréhension de ce qui se passe et de ce qui va se passer. C'est l'apprentissage de la projection dans le temps qui est en jeu. Les élèves d'aujourd'hui ont du mal à élaborer des projets qui tiennent compte d'un ensemble d'éléments pertinents par rapport au problème. A travers l'apprentissage de la projection dans le temps, c'est l'apprentissage de compétences cognitives de type classification, organisation, planification, qui est visé. Or, ces compétences sont des bases nécessaires pour l'apprentissage des savoirs, leur réutilisation potentielle, les projets qu'ils soient de formation, d'emploi ou de vie.

L'intérêt majeur d'instaurer des rites réside dans le fait que chaque moment annonce implicitement, mais de façon connue de tous, la fin d'une activité ou d'une partie de l'activité et le début d'une autre. Il donne les moyens à l'enfant de « raccrocher », de savoir où on en est du chemin parcouru, et de ce qu'il reste à parcourir.

Le rythme des activités proposées aux enfants va leur servir de modèle: ils investiront les tâches qui leur seront proposées comme ils ont appris à le faire en classe. Par ailleurs, le fait de maintenir un rythme à l'activité scolaire entraîne aussi un rythme dans l'activité mentale des enfants. Il y a moins de risque de déperdition d'énergie, d'investissement et d'attention quand un certain rythme est maintenu.

3.3. Comment conduire une séance de médiation ?

Une séance de médiation ne se déroule pas au gré des circonstances. S'il est bien acquis que ce qu'il faut obtenir c'est la mise en place d'un processus de changement pour chaque personne concernée, on pourra mettre en place le même type de séance chaque fois qu'on a recours à la médiation, que les difficultés soient déclarées ou non. Ces séances n'excluent pas des « mises à plat » entre personnes ayant un différend à régler, mais celui-ci ne peut à lui seul être porteur de médiation avec toutes les caractéristiques que l'on peut en attendre. On ne peut réellement travailler, alors, que l'émotionnel contenu dans la situation. A chaud, on peut éviter que les dissensions augmentent, mais des séances de médiation, plus profondes, visant le changement et l'évolution de chacun doivent suivre si on veut profiter de tous les aspects qu'offre la médiation.

Reuven Feuerstein en a donné un schéma-type élaboré qu'on peut justifier. Les étapes qui la composent sont incontournables. En sauter une ne gênera sans doute pas la réalisation de la tâche prétexte à la situation de médiation, mais elle sera sans effet pour les événements à venir. Chacune d'elle se présente comme la facette d'un prisme qui, isolément, ne renverrait pas la lumière; elle a son rôle et l'efficacité de l'ensemble est dû à la succession de chacune de ces étapes mises en relief, à tour de rôle, en lien avec les autres. Il faut d'abord considérer la situation, puis envisager des stratégies, puis agir et vérifier l'action, et enfin se mettre en projet de réutilisation. S'il manque l'une des étapes, ce qui aura été découvert sera mal réinvestissable voire inutilisable.

3.3.1. Considérer la situation

On a vu précédemment combien il était inutile de se doter d'une multitude de réponses quand on ne savait pas dans quel contexte elles étaient valides. Considérer la situation, c'est s'attacher au contexte: le décoder, le comprendre, le reconnaître, identifier ses éléments connus et inconnus, c'est, pour une situation précédemment vécue la reconnaître en tant que situation-type ou, pour une situation nouvelle, en langage compréhensible pour les enfants, « regarder où on met les pieds avant de partir ». Tout comme on ne mettra pas les mêmes chaussures pour grimper sur des rochers et pour aller danser, on ne sollicitera pas les mêmes outils cognitifs pour toutes les situations de

problèmes. C'est une idée très expressive pour les élèves, qui leur permet d'affronter ce moment qui paraît vide d'action, et donc déstabilisant, puisqu'il ne leur dit pas encore s'ils vont échouer ou réussir; ils sont dans l'attente, et c'est angoissant.

3.3.1.1. Maîtriser le passage à l'acte

L'observation d'une situation avant de commencer à agir permet de maîtriser l'impulsivité née de l'angoisse d'échouer et source d'erreurs. Le temps de latence que l'on se donne avant l'action n'est pas vide: il est comblé par l'activité de décodage des informations contenues dans la situation, du tri de celles-ci en fonction de leur importance et de leur pertinence par rapport à l'objectif donné. Cette façon d'observer une situation n'est utilisée, en général, que lorsqu'on se trouve dans des cas difficiles mais que l'on sait abordables. Apprendre à l'élève à agir de la sorte d'une façon systématique lorsqu'il s'agit de tâches d'apprentissage lui permet une maîtrise de ce qui le pousse à agir sans avoir pris suffisamment d'informations.

Ce peut être une crainte d'échouer, de subir un échec, d'être jugé, tellement forte qu'elle va conduire l'enfant à vouloir avoir fini avant d'avoir commencé. Il va partir pour agir dès qu'il aura recueilli la plus petite information, sans forcément avoir assimilé ce qu'elle signifie, et peut ainsi ne pas aller vers le but assigné réellement par la consigne. Prendre le temps de s'assurer une représentation du but, conforme à la consigne, peut être considéré comme une perte de temps pour certains élèves, assez angoissés par le risque d'échecs, ou déstabilisés par la conscience de ne pas savoir.

Ce peut être, aussi, un manque de besoin de précision ou de certitudes concernant ce sur quoi il faut réfléchir, ce qu'il y a à faire ou ce qui est donné pour le faire. L'élève jugera alors qu'il a les moyens d'élaborer une pensée, une réponse, de travailler, même en ne prenant qu'une partie des informations offertes ou en ne les cernant pas assez finement, ou encore qu'il a compris ce qu'on lui demandait en se basant sur ce qu'il infère et non ce qui réellement donné.

Se faire une représentation des buts équivaut à savoir où l'on va. Si ce but est une évidence pour l'enseignant qui le demande, l'élève ne « voit » pas forcément où on veut l'emmener. Il ne peut donc être aussi actif qu'on le souhaiterait. Se faire une représentation des buts à atteindre sans rester dans le flou n'est possible que si on

connaît déjà le type d'activité ou si on donne les éléments qui nous manquent. Montrer, faire lire des exercices finis (et réussis) du type que ceux qu'on demande, exprimer les barèmes ou les caractéristiques que devra avoir le travail pour être considéré comme fini, mais aussi signaler des « hors jeu » clairs, faire imaginer la plus mauvaise réponse, peuvent être des moyens intéressants pour que les élèves se fassent une représentation claire des buts à atteindre. Envisager des stratégies ne peut se faire que dans ces conditions. Prendre conscience du point de départ et du point d'arrivée est essentiel pour construire le chemin pour y aller.

Cela se présente à tous niveaux des objectifs: pour la tâche du jour, pour la séquence de 2 ou 3 leçons sur un thème, pour le travail du trimestre ou de l'année. La règle devrait être de ne jamais commencer les apprentissages sans que les enfants sachent jusqu'où ils iront, à quoi ils seront confrontés, de quoi ils seront capables après cet apprentissage. Amener le texte d'anglais de la classe supérieure, écouter une musique qui sera apprise, faire mesurer les écarts entre ce qui est inabordable aujourd'hui et sera à portée de savoir demain grâce au travail du jour, envisager les résultats de l'apprentissage ou du changement qu'il va opérer... Se représenter les buts de façon claire est le meilleur moyen de ne pas tomber dans le piège des paliers qui ont été tellement durs à atteindre qu'on se complaît à y rester. On peut penser « avoir bien travaillé » et cesser d'avancer parce que ce qui vient d'être réalisé est en soi une acquisition ou un investissement. Le rappel du but à atteindre est alors nécessaire pour repartir.

Quel que soit le problème de départ, la maîtrise du passage à l'acte supprime une grande partie des causes d'échec des enfants.

3.3.1.2. Prendre des informations sur la tâche

Si se faire une représentation des buts équivaut à savoir où l'on va, pour imaginer comment y aller, il faut savoir où l'on est. C'est en prenant des informations sur la situation ou la tâche elle-même dans toutes ses dimensions qu'on peut le découvrir. C'est le moment de repérer où se situer dans l'espace et dans le temps pour cette action, ainsi qu'identifier les divers outils et matériaux qu'elle va exiger. Il faut aussi prendre la mesure de l'objet, du contenu sous-tendu, de la nature des difficultés et des acteurs avec

lesquels elle va se dérouler. Cela seul donne des informations sur le degré d'investissement qu'il sera nécessaire de maintenir pour atteindre le but, l'énergie qu'il faudra mettre en oeuvre.

Pour cela, il ne faut pas avoir peur de l'inconnu, craindre ce qu'on ne sait pas encore, ni penser qu'apprendre peut mettre en danger. Or, tout cela est un risque réel quand l'enseignant ne sait pas donner confiance, qu'il juge la personne à travers les résultats obtenus ou qu'il ne sait pas instaurer un climat de respect entre les élèves. Il faut donc étayer différemment la motivation de l'enfant de manière à lui permettre de dépasser les contraintes ou le contexte extérieur.

Au fil des séances de médiation, l'élève prend l'habitude de se poser des questions avant de commencer à travailler:

- sur le lieu et la durée: « Où? Quand? Combien de temps? Avec quoi?... »
- sur ceux avec qui et ce avec quoi le travail se déroule: « Avec qui? De qui? Par qui? Pour qui? et Quoi? Avec quoi? Qu'est-ce qui risque de poser problème?... »
- sur la nature de la réponse à donner ou de la tâche à accomplir, et celle des informations données, à trouver, à inférer ou à construire: « Qu'est-ce qu'on me dit? De quoi ai-je besoin pour chercher la réponse? Où et comment trouver ce qui me manque?... »
- concernant son investissement dans la tâche: « En suis-je capable? Sera-ce difficile?... »

Cette « check-list » avant l'action se fait tout à fait spontanément dans la plupart des cas. L'accompagnement-médiation consiste à structurer des habitudes de pensée qui amèneront l'individu à prendre conscience de cet acte réflexif, pour l'utiliser en toute conscience dans des situations difficiles. La charge émotionnelle potentiellement négative engendrée par le stress d'avoir affaire à des difficultés est remplacée par l'assurance de ses propres compétences cognitives: compétences pour penser, pour réfléchir et pour trouver des solutions qui n'étaient encore pas connues de lui.

Quand il ne le fait pas spontanément, l'enfant risque de rester dans des situations d'essai-erreur, à connotation négative pour lui. Lui apprendre à ne jamais agir pour agir lui rend la liberté de réfléchir. Lui donner des habitudes de penser ne l'enferme pas dans un modèle à appliquer quelle que soit la situation, mais lui montre comment se poser les bonnes questions quand cela s'avère nécessaire. La liste des questions n'est pas

exhaustive et chaque enfant aura besoin de questions différentes en fonction de ses compétences et de ses déficiences cognitives.

3.3.2. Envisager des stratégies

Considérer son action comme un possible au milieu d'autres possibles, c'est s'ouvrir au-delà de ce qu'on fait à tout ce qu'on peut, ou que d'autres auraient pu faire. Envisager plusieurs stratégies avant de commencer, c'est donc élargir son champ mental et préparer des solutions pour des problèmes qui n'existent pas encore puisque la première solution venue à l'idée est peut-être valide.

Si l'objectif n'est pas de donner à tout prix « la » bonne réponse, on peut s'attacher à travailler ce qui nous permet de l'énoncer. La bonne réponse peut être donnée au hasard, par mémorisation, par chance, l'explicitation d'une stratégie ne peut jamais s'en satisfaire! Il y a donc, individuellement, une demande d'activité, et d'activité mentale double, à propos de la tâche elle-même et de la métacognition qui permettra de l'exprimer.

Pour envisager des stratégies et les expliciter, il est nécessaire d'avoir un minimum de confiance dans ses capacités cognitives qui, par ricochet, s'en trouveront raffermie. Il y a parfois quelques difficultés à enclencher ce cercle vicieux positif. Mais, dès que l'enfant a compris l'intérêt de travailler à ce niveau et non à celui de la tâche qui le laisse dépendant du regard des autres, enseignant ou pairs, sur sa production, il devient maître de son activité et retrouve le plaisir de penser et d'apprendre.

Le partage des stratégies envisagées par l'un ou l'autre est riche d'enseignements, sur soi et sa propre souplesse, sur les autres stratégies qu'on aurait pas imaginées et qu'on peut utiliser par la suite... Cela devient très vite un jeu et l'échange est beaucoup plus intéressant pour tout le monde que celui de « la bonne réponse », qui amène à faire deux catégories d'enfants, les bons, qui l'ont trouvée et les mauvais qui se sont trompés. S'il y a deux catégories d'enfants après les échanges de stratégies, ce sont ceux qui ont pu étayer leur réponse et ceux qui ne s'en sont pas donné le droit ou les moyens. Ce nouvel étiquetage des enfants est plus souple et ne les condamne jamais.

3.3.3. Agir et vérifier l'action

Il y a tant de façons d'agir. La médiation va provoquer des habitudes de pensée accompagnant l'action. Poussant au contrôle cognitif, elle donne les moyens de gérer l'activité en fonction d'un but.

Agir, c'est oser poser des actions et des réponses que l'on a inventées pour cette situation ou que l'on a recherchées dans son stock de réponses apprises, parce qu'on les a considérées comme pertinentes. en fonction des caractéristiques de cette situation donnée. La médiation va pousser à sans cesse reprendre l'objectif pour vérifier si le cap est maintenu.

Vérifier, c'est accepter de ne pas détenir la vérité, envisager qu'on a pu se tromper ou ne pas aller jusqu'au bout de la tâche demandée. C'est, de toutes façons, déstabilisant quand on n'est pas sûr de soi. L'accompagnement du médiateur réduit considérablement cet état de fait. De plus, il n'y a pas de vérification valable dans l'absolu: elle est « contrainte » par l'objectif, le but fixé et, par conséquent, une réponse peut, tout en étant possible dans l'absolu, ne pas être pertinente pour cette situation particulière.

C'est ainsi le chemin pour comprendre d'autres points de vue, d'autres réponses qui peuvent être considérées comme valables, bien qu'elles n'aient pas été choisies. C'est un apprentissage de la souplesse de pensée et de points de vue. C'est un accès à la communication, à l'acceptation de l'autre, de ses différences de points de vue et aux diverses façons d'envisager une situation. Travailler dans ce sens est donc bien acte de médiation.

3.3.4. Se mettre en projet de réutilisation

L'un des gros problèmes des apprentissages concerne le transfert des compétences acquises. Si ce qu'on vient de faire ne se trouve validé que pour des situations exactement identiques à la situation d'apprentissage, on reste dans le domaine de l'imitation et de la reproduction de réponses de type dressage. Se mettre en projet de réutilisation, c'est dépasser une situation donnée pour la rattacher à une famille de situation dans lesquelles il faudra réinvestir l'acquis en l'adaptant aux données des situations nouvelles.

C'est aussi accepter d'être désormais différent, capable au-delà de ce qui était possible avant la situation d'apprentissage. Accepter cela, c'est accepter de changer, de ne pas être immuable mais en mouvement. C'est la condition essentielle de l'adaptabilité: savoir qu'on va évoluer; être différent demain de ce que l'on est aujourd'hui. C'est bien vouloir stocker, dans ses outils, des savoirs, qu'ils soient conceptuels, procéduraux ou métacognitifs, et des comportements, qui ne faisaient pas partie de soi précédemment.

3.3.5. Animer

L'enseignant-médiateur est un animateur: c'est lui qui doit mettre de l'âme dans l'activité partagée. La conduite du groupe, le choix du support, du déroulement et des moyens qui favoriseront l'apprentissage lui reviennent. Il choisira ainsi, en fonction du groupe et de l'objectif, les modes d'animation les plus adaptés au contenu d'apprentissage et au degré de familiarité que les élèves en ont. Il n'est pas question de « faire un cours », est-il même question de « face à face pédagogique » dont l'expression même offre quelques connotations conflictuelles? Il est question, essentiellement, de vie partagée... on revient au fait que la médiation, en elle-même, est porteuse de valeurs et d'une idéologie de l'Homme que le médiateur ne peut pas ne pas prendre en compte.

On a vu l'importance du rythme et des rites dans l'apprentissage. Autre point d'appui qui mérite de s'y arrêter: on n'apprend pas tout de la même façon. Chacun a pu en faire l'expérience du maniement d'un outil, à la fabrication des ravioli en passant par les numéros des départements ou ce qu'apporte la notion de coopération; pour retenir un savoir on utilise des « circuits » différents allant de l'imitation, à la répétition ou à la compréhension. Par ailleurs, certains savoirs passent par plusieurs moyens de mémorisation, compréhension, puis répétition par exemple. Le degré de familiarité du contenu pour les élèves poussera dans un sens ou dans l'autre en des temps successifs.

La variété des contenus provoquera donc la variété des présentations et des animations de séance: informations générales en cours magistral, lectures, découvertes à partir de divers matériaux, stylisation d'un savoir-faire, répétition d'exercice, travail individuel, guidé ou non guidé, à deux, à plusieurs, avec ou sans documents, écrit, oral, partage, imitation, utilisation ou création d'informations... La multiplicité des moyens doit permettre d'échapper à la monotonie et raviver la motivation et l'intérêt pour les

tâches proposées. L'essentiel est que ces moyens ne deviennent jamais des buts en soi mais un moyen pour un objectif partagé. Qu'on n'entende plus: « cela les intéresse toujours..., aujourd'hui, on va écrire un conte... », mais: « ils doivent apprendre comment on peut structurer un récit, après leur avoir fait découvrir à travers divers contes des structures possibles, l'écriture d'un conte est un bon moyen pour qu'ils réinvestissent et consolident cet acquis. »

3.4. Analyse de contenu

En formation à la médiation, on propose toujours de commencer par travailler sur un point qui pose problème par expérience, de manière à ne pas bousculer des pratiques qui fonctionneraient très bien, mais chercher une approche différente pour un savoir à enseigner pour lequel la technique pédagogique adéquate n'a pas été trouvée. On constate que ce sont souvent les mêmes qui reviennent: l'usage du present perfect anglais, les emplois conjoints du passé simple et de l'imparfait, les conversions en mathématiques ou les tables de multiplication, et, sur le plan moral, accepter un point de vue différent ou ne pas employer spontanément la force pour instaurer une idée. On propose alors l'analyse du savoir et de ses difficultés, afin de poser un autre regard sur lui.

Un exemple d'analyse de contenu

Savoir posant problème:

L'apprentissage des tables de multiplication

Constat:

Les élèves rechignent à cet apprentissage qu'il faut sans cesse recommencer sans que l'on sache leur demander autre chose que de les rabacher. On comprend le côté ennuyeux et long, mais le savoir est incontournable tant en classe qu'en atelier ou dans la vie quotidienne.

Que ce passe-t-il jusqu'à présent?

- tous les enseignants chaque année doivent les faire réapprendre
- on les prend une par une en colonne ou sous forme de tableau récapitulatif
- au début on les affiche dans la classe pour qu'ils les aient sous les yeux
- puis on interdit l'usage du tableau pour résoudre les exercices pour les obliger à les savoir.

Cela pose deux questions:

- Comment leur faire prendre conscience de l'importance de ce savoir?
- Comment leur permettre de les intégrer?

Contenu conceptuel des tables de multiplication:

*pour les termes utilisés:

- nombres entiers inférieurs jusqu'à 100
- « fois », « multiplié » et/ou signe X
- « égal » et/ou signe =

pour le sens des informations:

*rassemble les produits l'un par l'autre des dix premiers nombres entiers

la notion de multiplication est incontournable

les caractéristiques: distributivité et associativité sont utiles pour la compréhension des résultats et la récupération de données perdues.

Familiarité

Les élèves les connaissent depuis toujours... sans les connaître

C'est un « truc » scolaire

C'est une fausse familiarité, ils ont seulement l'impression de les connaître.

Modalités

Numérique principalement

Graphique pour la disposition

Orale pour la « chanson » qui peut être une aide.

Abstraction

Très fort niveau d'abstraction dû aux modalités et à l'inexistence de supports concrets pour se les représenter

Complexité

Très haut niveau de complexité dû au manque d'indices de changement, au manque de variété entre les éléments: tout semble pareil.

Type de savoir

Absolu, toujours valable quel que soit le contexte

Savoir pratique, moyen pour autre chose

Opérations mentales en jeu

pour les utiliser dans un tableau

- repérage spatial pour retrouver le sens du tableau
- identification de l'objet de la recherche
- notion de classement par ordre croissant pour chacun des nombres dont on cherche le produit
- pensée hypothétique portant sur la localisation en fonction de plusieurs critères: la forme du tableau, le premier puis le second des nombres constituant le produit

pour les apprendre

- identification des regroupements de produits
- classification pour chaque nombre puis ordre croissant pour les nombres avec lesquels est posé le produit

pour les utiliser dans sa tête quand ils sont mémorisés

- identification d'un ensemble-produit entraînant le résultat par conditionnement

Fonctions cognitives qui risquent de provoquer des échecs si elles sont déficientes

pour les utiliser

Toutes les fonctions cognitives relatives à l'entrée d'informations: manque de précision, perception vague, défaut d'orientation spatiale, incapacité à maintenir des constantes à un élément, incapacité à traiter plusieurs informations à la fois...

Beaucoup de fonctions relatives à l'élaboration d'une pensée: incapacité à situer et à cadrer le problème, incapacité à faire un plan de travail, le suivre et en tirer parti, incapacité à comparer, classer, faire des hypothèses...

Toutes les fonctions cognitives relatives au rendu d'une réponse: blocage, ne serait-ce que celui dû au fait qu'on est dans le champ mathématique, travail par essai-erreur, modalité de communication égocentrique...

pour les apprendre

On peut imaginer que des méthodes de répétition, de conditionnement peuvent porter leurs fruits, mais permettent-elles toujours la réutilisation en situation concrète autrement qu'en refaisant mentalement tout le chemin qui mène jusqu'à la réponse cherchée?

Pour les apprendre par le raisonnement, toutes les fonctions cognitives peuvent être gênantes si elles sont déficientes.

Repérage d'éléments constitutif de l'ensemble « table de multiplication »

- chaque produit est exprimé deux fois dans la liste de produits réunis autour de chacun des nombres qui le composent, on peut en faire l'impasse grâce à la loi de la commutativité
- la table des 1 montre qu'il s'agit d'un élément neutre pour la multiplication
- certains produits sont mémorisés plus vite que d'autres:
 - la table des 2
 - la table des 10
 - celle des 5
 - les carrés
- les autres produits peuvent retrouvés par la loi de la distributivité ou de l'associativité en réduisant les grands chiffres à deux plus petits mieux connus ($3 \times 7 = 3 \times 3 + 3 \times 4$)

Mise en projet pédagogique

- d'abord chercher à mettre en place des activités pédagogiques pour apprivoiser le tableau et les nombres qui le composent, visant à leur rendre, non plus le tableau, mais son contenu familier
- dédramatiser en proposant de le garder sous les yeux pendant les exercices
- réduire l'apprentissage à ce qui est indispensable en fonction des grandes lois, commutativité, associativité et distributivité qui régissent la multiplication
- faire un travail d'observation
 - repérage spatial
 - repérage de l'ordre croissant
 - repérage des doubles dans les résultats des produits
- échanger des recettes connues
 - X10 équivaut à rajouter un 0
 - table des 1 élément neutre
 - suites arithmétiques simples de 2 en 2 et de 5 en 5
 - utilisation de l'addition à la suite d'un résultat proche...

Objectifs pédagogiques	Moyens
<p>Prendre conscience de l'ensemble des savoirs en extension signifiés par le terme « table de multiplication »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et accepter l'organisation des produits des 10 premiers nombres - Accepter comme pratique le rangement en ordre croissant et le regroupement par nombre - Prendre la mesure de sa compétence par rapport à un tout - Se faire une représentation du but à atteindre - Evaluer les changements - Responsabiliser l'élève par rapport à cet apprentissage - Se situer comme utilisateur des « tables » 	<p>Essayer de ce faire une liste des produits les plus utilisés pendant les leçons de calcul</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler le concept de « table » de « multiplication » - Faire émerger toutes les idées à propos des « tables » - Retrouver tous les classements possibles des produits et étayer la modalité de présentation - Chaque élève choisit une présentation et efface tout ce qu'il sait parfaitement pour réaliser ce qu'il lui reste à apprendre - Après chaque séance pédagogique, il est amené à recommencer <p>Pendant les leçons l'élève à le choix:</p> <ul style="list-style-type: none"> - garder une table quelle qu'en soit sa présentation - ne rien avoir sous les yeux - ne garder qu'une table sur laquelle il n'y a que ce qu'il ne sait pas vraiment ou ce dont il n'est encore pas bien sûr.
<p> limiter l'inquiétude de ne pas savoir</p>	<p>Partager les recettes pour trouver des résultats manquant à la mémoire</p>
<p>Prise de conscience de l'utilité de la répétition</p>	<p>Mesurer les acquis après répétitions dans un autre domaine que mathématique et transférer les découvertes à l'apprentissage des produits difficiles à retenir</p>

Préacquis indispensables

Une représentation satisfaisante de la numération, de son organisation linéaire, succession et emboîtement.

Le sens de la multiplication par rapport à l'addition.

On voit que l'enseignant est amené à ne pas se polariser sur le savoir proprement dit mais sur ce qui va permettre de l'acquérir. Intelligence émotionnelle, sociale et cognitive sont autant sollicitées. L'enfant est poussé à être actif et participant à la construction de l'objet d'apprentissage qui ne lui est plus proposé comme fermé et définitivement structuré. Il restera à enseigner des savoirs plus classiques comme les concepts de commutativité, de distributivité et d'associativité. Repérer les doubles inutiles, et utiliser de supports classiques mais en gardant les méthodes de médiation travaillant sur les activités mentales, le dynamisme des élèves et leur intérêt à rentrer dans le jeu, peut permettre aux élèves d'aborder différemment ce contenu très chargé pour eux.

3.5. Des exemples de médiation

3.5.1. Lecture d'exercices pour y découvrir les difficultés cachées

Un premier exemple concerne la façon de voir dans un énoncé classique les pièges qu'il recèle. Il suffit d'appliquer encore la carte cognitive afin de reprérer, la familiarité des enfants avec les concepts du texte, les opérations et les fonctions cognitives requises, le degré d'abstraction et de complexité des données. Ainsi:

« Estelle passe le brevet de 400 mètres nage libre. Le bassin fait 25 mètres de long.
Combien de longueurs doit-elle faire? »

pose des problèmes de deux ordres: au niveau des concepts employés et de la complexité.

Le problème, donné à une classe de CM1 de Villemandeur (45) à Noël, pour préparer la technique opératoire de la division, est censé travailler sur le sens de cette opération: on attend de l'élève (qui n'a pas encore appris $400:25$) qu'il fasse le

raisonnement suivant. 400 mètres c'est 4 fois 100 mètres. Si une longueur fait 25 mètres, dans 100 mètres, il y en aura 4. 4 longueurs pour faire 100 mètres multipliés par 4 pour faire 400 mètres.

En admettant que tous les enfants soient familiers des expressions utilisées, les problèmes posés par l'énoncé risquent de mettre en échec des enfants pour qui le sens de l'opération est néanmoins acquis. Les données utilisent « long » et « longueur » dans des sens différents. Une longueur, par opposition à largeur dans le début de l'énoncé, devient une unité de mesure par la suite. Même si la « longueur » du bassin et « faire une longueur » couvrent la même distance, la notion ne fait appel aux mêmes caractéristiques, il ne s'agit pas du même concept, le premier est un concept de géométrie, le second est une convention appartenant à un champ lexical sportif.

La complexité de l'approche n'échappe pas mais les chiffres choisis induisent en erreur: Il y a la multiplication par 4 à faire deux fois de suite donc un autre risque d'erreurs.

Un autre exemple de lecture d'exercices peut amener à penser que la tâche demandée n'entraîne pas l'activité mentale que requerrait l'apprentissage dont il est théoriquement le moyen. L'analyse par la carte cognitive révèle alors des écarts au niveau des opérations mentales mises en jeu pour faire l'exercice:

« Effectuez, développez ou factorisez les équations suivantes:

$$4x^2 + 100 - 40x$$

$$4 - [5 - (4 + x)^2] - 3 - (3 - 2x)^2$$

La consigne suppose un travail préalable « évident », qui consiste en l'identification de l'identité remarquable formulée de façon abstraite qui peut servir de modèle. Dans la première, l'identité remarquable « saute » presque aux yeux, mais dans la seconde, le principal travail pour l'élève ne portera pas sur la transformation qui est demandée par la consigne, mais l'identification des termes et l'abstraction possible de l'équation pour atteindre une équation de l'une des formes données en modèles. L'élève, pour passer au-dessus de la difficulté, sera amené à pratiquer par comparaison systématique avec sa liste abstraite: « et si c'est celle-là qu'est ce que cela donne? » au lieu de partir de l'équation donnée pour en faire émerger le modèle abstrait et appliquer la transformation adéquate.

Un très gros travail d'hypothèse et de comparaison pouvant se chercher par essai-erreur va se mettre en place au lieu du travail d'identification que requiert l'apprentissage de l'utilisation des identités remarquables.

3.5.2. Dialogue avec un enfant

Qu'il ait pour but de comprendre sa difficulté, ou de l'amener à faire une réponse adéquate, ou encore de verbaliser des démarches mentales transférables, le dialogue sous forme de questions apporte beaucoup d'informations. Le principe de ne jamais donner des réponses toutes faites amène à découvrir plus vite sur quoi bloque un enfant dans l'élaboration de sa propre réponse.

- « - Que te demande-t-on?
- de nommer les faces du pavé
- que vois-tu sur le dessin?
- un pavé
- te souviens-tu du mot qu'on utilise pour cette façon de le dessiner?
- une perspective cavalière, c'est écrit là haut
- très bien. Que vois-tu d'autre?
- des lettres.
- à quoi servent-elles?
- à nommer les coins
- OK Est-ce que tu peux faire ce qu'on te demande?
- oui ABCD
- Qu'est ce que tu fais en disant cela?
- je nomme les faces
- combien en as-tu nommé?
- celle-là
- pourquoi te demande-t-on les faces et pas la face?
- je sais pas
- qu'est-ce que c'est qu'une face? »

L'enfant fait le geste de passer la main sur sa figure

- « - Oui, c'est ta face; combien as-tu de face?
- une

- comment tu pourrais dire ce qu'est une face?
- c'est ce qui est devant »

Ceci explique pourquoi elle ne pouvait nommer qu'une face au pavé: pour elle, n'est face que ce qui est devant. Le reste du travail va consister à lui faire comprendre les différentes acceptions de « face ». Elle pourra ensuite nommer les autres faces, puisqu'elle a montré sa compétence dans cette tâche en en nommant une.

3.5.3. Une relation d'aide qui touche à la métacognition

En faisant la comparaison d'échanges vécus dans le cadre de la médiation et dans celui d'une relation d'aide classique, centrée sur la méthodologie par exemple, on perçoit mieux la différence.

Prenons l'exemple d'une guidance pour un enfant de CM à propos d'un exercice d'orthographe¹:

- « Complète par é, er, ez, ais, ait ou aient.
- Je dois déménag...
 - Mon frère apprend à parl... anglais
 - Vous avanc... et vous stationn... devant la librairie
 - Elle sembl... très contente
 - Il est entr... sans frapp...
 - La maîtresse nous a donn... un exercice
 - Ils discut... pendant des heures
 - Elle s'amuse à saut... à la corde. »

Voici la retranscription d'une *guidance dans une relation de médiation*: (réalisée avec une enfant de 10 ans)

1) travail sur la représentation des buts et l'explicitation de la consigne:

- « - qu'est-ce qu'on te demande?
- de finir les mots avec les morceaux écrits dans la consigne
 - quelle est la ressemblance entre les différentes propositions?
 - c'est tous des « é »
 - quelle différence fais-tu entre tous ces « é »?
 - ils ne s'écrivent pas pareil

¹ J.&J. Guion, O.R.T.H. CM1, apprendre l'orthographe, Sermap-Hatier, Paris, 1980, p.119, exercice 3.

- pourquoi?
 - parce que la fin c'est pas toujours pareil
- la fin de quoi?
 - la fin des mots
- ce sont des fins de quels genres de mots qu'on te propose là?
 - des verbes, c'est tous des verbes
- regarde les phrases qui sont dessous, peux-tu confirmer que ce sont des verbes qui ne sont pas finis
 - (elle lit tout bas,) - oui, parce qu'on a appris
- O.K. qu'est-ce qui te semble difficile?
 - il ne faut pas se tromper
- comment peux-tu faire pour ne pas te tromper?
 - il faut réfléchir pour savoir la fin
- à quoi faut-il réfléchir?
 - aux règles, s'il y a un verbe devant, si c'est avoir ou être et tout cela...
- quoi « tout cela », tu as raison en disant s'il y a un verbe devant, si c'est avoir ou être...
 - toute la conjugaison...
- peux-tu pour chacune des fins proposées dire à quelles conditions tu peux les employer
 - é, c'est le participe passé, er, c'est l'infinitif, ez, c'est quand il y a vous, ais, c'est l'imparfait, ait c'est il, aient, c'est la même chose au pluriel.
- tu peux préciser pour ais, ait et aient?
 - oui, c'est l'imparfait, tu, il et ils au pluriel

2) élaboration de stratégies:

- très bien, maintenant que tu les as reconnu, comment vas-tu faire pour les mettre au bon endroit?
 - je vais voir comment est le verbe
- bien, tu veux commencer?
 - je dois déménager er
- qu'est-ce qui te fait penser que c'est cela?
 - à cause du verbe devant
- bon, continue
 - parlé é
- qu'est-ce qui t'a permis de le penser?
 - il y a a devant

- et alors?

- quand il y a a, c'est le verbe avoir

- à tous les coups?

- non des fois... là c'est pas cela, c'est le à avec un accent

- super, que vas-tu faire?

- je ne sais pas ce n'est pas dans la règle

- alors on va la revoir cette règle... En attendant est-ce que tu as compris comment tu devais faire pour trouver la bonne terminaison, -tu te souviens, c'est comme cela que s'appelle la fin des mots,- donc, as-tu compris comment faire?

- je dois trouver le verbe, chercher ce qu'il y a autour, trier dans la règle et faire comme elle dit

-quand tu te souviens de ce qu'elle dit...

- oui, mais pour le à accent je ne sais pas

3) travail de (re)découverte de la règle entière

4) reprise du travail

- est-ce que tu peux te redire ce que tu as à faire et comment tu as envie de t'y prendre?

- il faut finir les mots avec le bout qui est là

- le quoi? cela a un nom en conjugaison que tu connais, alors utilise-le, c'est une

- terminaison

- eh, bien voilà, tout le monde comprend et c'est plus précis que fin, puisque tu ne sais pas où couper le mot, 2, 3, lettres? alors que terminaison, cela correspond exactement à la partie changeante des verbes que tu as à utiliser

- je cherche la terminaison en regardant autour du verbe si c'est avoir, être ou une préposition ou un autre verbe et je fais ce que dit la règle

- y a-t-il d'autres exercices pour lesquels tu dois aussi regarder autour pour savoir comment faire?

- oui, dans l'orthographe, c'est souvent, si c'est et ou est, et tout ce qui se ressemble

- est-ce que tu ne crois pas que cela arrive aussi dans la vie de devoir regarder autour pour savoir comment faire?

- si, dans les magasins

- explique

- eh bien si tu t'es trompé et que tu ne veux plus ce qui est dans ton chariot, pour le remettre, il faut regarder autour

- d'accord, que dois-tu faire dans ta tête?

- tu te dis c'est un paquet de céréales, tu trouves les autres, après tu regardes comment ils sont rangés, et puis tu trouves le trou et tu le remets

- est-ce que c'est comme cela que tu as réussi le début de l'exercice?

- oui tu m'as demandé ce que c'était et après, on a pu le ranger dans les trous.

5) fin de l'exercice avec métacognition pour à chaque fois expliciter le choix de terminaisons.

L'abstraction de la stratégie employée aurait pu porter sur d'autres points de l'activité mentale mise en jeu pendant l'exercice. Celle-ci permet à l'enfant de comprendre l'utilité des outils mentaux qu'ils se découvrent ou se construisent grâce aux séances d'apprentissage.

Une *guidance dans une relation d'aide* se déroulerait, sans doute, suivant ce schéma:

1) travail sur la consigne, sans qu'il soit insisté sur la représentation des buts

2) début de l'activité accompagné par des questions portant sur les réponses, par exemple:

« - comment vas-tu écrire déménager? »

- er

- bien, ensuite...

- Mon frère apprend à parler anglais, é

- tu es sûre? »

Cette réaction classique est inductrice en elle-même: c'est sur elle que l'enfant va percevoir son erreur et non grâce à une métacognition bien conduite. Il attendra l'évaluation et le jugement de l'enseignant au fur et à mesure de ses réponses. On ne lui demandera certainement ses critères de choix que par rapport à la règle, sans explicitation des stratégies ayant mené à ces choix.

L'accompagnement par la médiation, en insistant sur la métacognition et la médiation des significations, laisse plus de marge de manoeuvre à l'enfant. Moins

attachée à la bonne réponse, elle révèle des stratégies plus vastes, moins liée à une tâche particulière, elle prépare d'autres types d'exercices.

3.5.4. Intériorisation et visualisation

Pour qu'un apprentissage induise un changement chez l'enfant, il faut qu'il puisse en intérioriser les éléments. La course, contre la montre et les programmes, engagée dans nombre de classes, laisse les élèves prendre ce temps au hasard et dans la solitude des « devoirs à la maison », tenant pour évident qu'ils savent le faire, et qu'ils le feront, s'ils le veulent bien. Le travail d'intériorisation est loin d'être de l'ordre de cette évidence et beaucoup d'enfants, comme d'adultes, disent ne rien voir ou entendre lorsqu'ils cherchent quelque chose dans leur tête. Cela s'apprend. C'est la raison du succès de la Gestion Mentale d'Antoine de la Garanderie¹ que d'avoir mis en relief cette nécessité d'enseigner à voir ou à entendre, dans sa tête, ce qu'on devait apprendre; j'ajouterai ressentir. Enseigner à intérioriser est une médiation à double titre pour la « technique », qu'il faut découvrir et pratiquer spontanément pour qu'elle soit efficace, et pour l'objet d'apprentissage sur lequel elle porte. L'enfant apprend et développe ses propres outils cognitifs en mettant en place des stratégies qu'il n'arrive pas à découvrir sans l'intervention du médiateur.

Les exercices de visualisation « à froid » sont risqués: les élèves n'ayant pas l'habitude de temps de silence pour travailler mentalement à la construction d'un savoir, risquent de meubler en chahutant ou en disant quelques bêtises. On pourra utilement commencer par des exercices de retour au calme et de mise en disponibilité mentale, relaxation, respiration..., avant d'engager un travail de visualisation. Il faut savoir que partout où l'expérience a été tentée, même dans des classes réputées turbulentes, ce sont les élèves eux-mêmes qui, finalement, réclament ces temps de recentration.

Voici un exemple d'enseignement basé sur la visualisation, qui donne les moyens aux élèves de « réaliser » et d'enregistrer un savoir complexe: la rotation de la terre et les zones d'ensoleillement selon les saisons, le jour et la nuit, qui fait parti des programmes

¹ Cf. particulièrement Antoine de la Garanderie et Geneviève Cattan, Tous les enfants peuvent réussir, Ed. Centurion, Paris, 1988, p.121 et sq. pour lire l'explicitation du cheminement du maître dans cette approche.

des classes de 6ème. Après avoir présenté l'objectif et les moyens choisis pour l'atteindre, on a montré, aux élèves, un globe pour leur faire intérioriser ce qui n'est qu'une des différentes représentations de notre planète.

Premier exercice: la rotation sur un axe incliné.

« Observez le globe, mémorisez, photographiez, les pôles et l'équateur, l'axe de la terre. Fermez les yeux, les retrouvez-vous? Recommencez autant de fois qu'il faut pour que sur l'écran de vos paupières vous ayez construit votre représentation. »

Après un petit temps:

« Fermez les yeux. Visualisez un globe terrestre, ses pôles, la ligne imaginaire qui marque l'équateur. Placez l'Arctique et l'Antarctique. Retrouvez son axe et la légère inclinaison qu'il provoque.

Après un nouveau temps de construction:

Faites tourner la terre sur son axe doucement en percevant bien l'inclinaison de celui-ci et ses conséquences: visualisez un point au hasard et suivez-le pendant la rotation. Reste-t-il sur une ligne horizontale? Continuez à l'imaginer pendant qu'il passe du côté du globe, dans votre tête, que vous ne voyez pas, retrouvez-le dès qu'il semble « réapparaître » Ouvrez les yeux, que s'est-il passé?

Les élèves partagent leurs difficultés et leurs réussites, leur étonnement aussi devant ce petit cinéma personnel. L'enseignant leur fait regarder le globe sur le bureau et constater toutes les réflexions qui émergent.

Deuxième exercice: ensoleillement nuit-jour.

Après un rappel des savoirs des élèves à propos du soleil qui ne bouge pas, de la terre qui tourne régulièrement en 24 heures, du fait que les pôles ont 6 mois de nuit, suivis de six mois de jour... l'enseignant va proposer un nouvel exercice de visualisation pour faire de ces savoirs dispersés, une construction complexe et cohérente qui les utilise et les met en relations les uns avec les autres.

« Vous allez retrouver dans votre tête le globe qui tournait tout à l'heure et vous allez l'éclairer. Le soleil est comme un immense projecteur qui éclaire un côté de la terre face à l'équateur. Pas de plein feu sur un pôle, plein feu face à l'équateur. Vous repérez la face de la terre qui est dans la nuit, celle qui est dans le jour. Prenez un point pile sur un pôle,

faites tourner le globe dans votre tête. Change-t-il d'éclairage pendant une rotation entière?

Prenez un point pile sur l'équateur, faites tourner le globe dans votre tête. Change-t-il d'éclairage pendant une rotation entière? Dans quelle proportion? »

Les enfants ouvrent les yeux et partagent leurs points de vue et essaient d'expliquer pourquoi et ce qu'il se passera quand on fera la même chose avec un point, que l'enseignant montre sur le globe de la classe et qui correspond à peu près à la zone d'habitat des enfants.

« On essaie, pour vérifier ce qu'on croit avoir compris. Fermez les yeux retrouvez votre globe, retrouvez où nous habitons et faites tourner votre globe un jour et une nuit. »

Troisième exercice: les saisons

L'enseignant réactive les savoirs sur les saisons, la rotation de la terre autour du soleil, des élèves viennent dessiner au tableau des flèches pour montrer l'éclairement du soleil perpendiculaire à l'équateur, aux tropiques...Puis il leur propose une nouvelle phase de visualisation:

« Fermez les yeux, retrouvez votre globe, la lumière du soleil face à l'équateur. Vous percevez le soleil tout entier à distance de la terre. Faites reculer votre image jusqu'à vous donnez la place de faire tourner la terre autour du soleil. C'est bon? On y va, imaginez la route que va suivre cette course, simplement le dessin, tracez-le, puis déplacez le globe en le suivant . Méfiez-vous, l'inclinaison de la terre reste ce qu'elle est, la terre tourne mais vous n'êtes pas obligés de la faire là, si c'est trop difficile, cela ne vous empêchera pas de réaliser les zones de fort ensoleillement. »

Quelques questions pendant et après la visualisation aideront les enfants à mettre en cohérence tout ce qu'ils avaient appris.

On peut penser que ces exercices sont difficiles pour des enfants de l'âge des élèves de 6ème. C'est pourtant le travail qu'ils doivent réaliser seuls lorsqu'ils apprennent leur leçon, si on attend d'eux qu'ils n'aient pas faits qu'accumuler des savoirs disparates à ce propos, mais aient compris le mécanisme. Le faire ensemble en classe relève du jeu et permet de ne plus entendre d'enfant nous dire: « en Laponie, c'est le

contraire de nous, le soleil, il est là à minuit », signe d'un savoir certain mais non construit en relation avec les autres savoirs sur le sujet.

3.5.5. Réapprentissage spatial

Beaucoup d'adolescents ont encore des problèmes de latéralisation alors que celle-ci est sensée se construire vers 6-7 ans. Les dysfonctionnements de cet ordre peuvent les gêner dans le repérage dans des tableaux, des documents, pour la communication et peuvent parfois générer des troubles plus graves. Intérioriser les repères spatiaux dont notre corps est le centre et les différences qui les opposent à ceux de nos voisins est une marche essentielle vers la décentration et la stabilité de chacun. Les mettre en relation avec le système des points cardinaux partagés par tout le monde relève d'une grande complexité. On peut organiser une séance se basant sur le Yoga Nidra pour en proposer une re-médiation. En voici un exemple d'animation¹.

Démarrage:

Il y aura eu au préalable une révision des deux systèmes et un positionnement de l'orientation des points cardinaux par rapport à chacun.

« Installez-vous confortablement sur votre chaise

Trouvez la position dans laquelle votre corps ne vous rappelle pas à l'ordre et fermez les yeux; »

Respiration:

« Sentez-vous respirer, et laissez glisser toutes les préoccupations qui pourraient vous assaillir

Inspirez, sentez l'air monter dans votre nez, aérer votre cerveau, expirez,...encore...

Inspirez, sentez l'air dans votre cerveau et faites-le redescendre le long de votre dos... encore... »

¹ extrait de mon mémoire pour le diplôme de formation à la relaxation par le Yoga Nidra, Automne 1994, sous la direction de Micheline Flak.

Rotation rapide de la conscience:

(il s'agit d'une technique de prise de conscience de chaque partie de son corps pour en sentir les tensions éventuelles et pôlariser son activité mentale vers un seul objet, la rotation de la conscience dans le corps)

Visualisation:

« Visualisez votre propre système d'orientation, devant, derrière, votre droite, votre gauche, prenez conscience de la représentation que vous en faites: forme, couleur, intensité de certains éléments...

Vous allez vous situer au centre du système des points cardinaux: placez le nord, le sud, l'est, l'ouest

Prenez conscience de la position de ces directions l'une par rapport à l'autre, de la représentation que vous leur avez donné: la forme, les couleurs, l'intensité de certains éléments...

Regardez celle qui est devant vous, sentez la place des autres par rapport à votre droite à votre gauche
derrière vous

Sentez les relations qui s'instaurent entre votre propre système d'orientation et celui des points cardinaux

Faites mentalement une rotation d'un quart de tour sur votre droite... Quel point cardinal vous fait face? Lequel est à votre droite, à votre gauche, derrière vous?

Mentalement, retournez vous et vérifiez à nouveau la position des points cardinaux par rapport à votre système personnel...

Faites venir un petit personnage devant vous

Repérez sa droite, sa gauche...

Prenez conscience de la position des points cardinaux par rapport à lui...

Ne visualisez plus que votre propre système d'orientation, prenez conscience des changements qui sont intervenus dans sa représentation: forme, couleur, intensité de certains éléments... »

Respiration et reprise du tonus musculaire:

« Inspirez plus largement, expirez profondément, ouvrez les yeux

Inspirez par le ventre en tendant les jambes devant vous, relâchez

Inspirez en élargissant les côtes, développez votre dos, relâchez

Inspirez en soulevant les épaules, tendez les bras, relâchez

En vous étirant comme un petit chat prenez une grande inspiration, relâchez. »

Après la séance, le partage de ce qui a été vécu permet d'éviter les discussions interminables sur ce qu'il est bien ou pas bien de voir et de construire. Chacun a eu la possibilité de prendre conscience de ce qui lui est propre. Le fait d'avoir visualisé et pris possession de ses propres représentations, de ses propres repères donne une base plus solide à la discussion. La visualisation d'un autre référent que soi-même permet une plus grande ouverture à l'autre et à sa différence. Le calme de la relaxation profite au partage qui s'en suit.

En résumé:

Pratiquer la médiation exige de l'enseignant une rigueur et des connaissances techniques plus fines que ne le demandent des méthodes pédagogiques classiques.

La préparation du « face à face pédagogique », (gardons le terme puisqu'il est compris ainsi) en termes d'objectif, de choix du contenu et du support, de la prévision du déroulement donne la tonalité et doit être très soignée, explicite, prévue dans les détails et partageable. Elle donne, alors, à l'enseignant la liberté nécessaire pendant la séance pour mettre en oeuvre lui-même, et ainsi développer chez les élèves, des attitudes active, de concentration, d'intériorisation et de communication... favorisant les apprentissages, la compréhension et la mise en relation. Ces attitudes créeront un climat favorable tant aux échanges qu'au développement personnel et réduiront les risques de difficultés relationnelles et d'apprentissage.

Les phases de la séance de médiation, très inspirées des travaux de Reuven Feuerstein, forment un tout qui entraîne au-delà des habitudes de pensée spontanées de chaque enfant. Elles lui donnent des outils pour penser et pour apprendre, faisant de la situation vécue ensemble un tremplin pour mieux réagir à demain. Toute situation de difficulté devient une situation d'apprentissage. Le sujet peut comprendre le côté positif de l'expérience en prenant conscience de ce que lui apporte le fait de dépasser une situation inconnue. Ce plan de séance de médiation peut ainsi être validé tant dans les situations de difficultés relationnelles à « l'autre », risque de différend ou conflit déclaré,

que dans celles relatives à de l'apprentissage de savoir ou de savoir-faire. Une difficulté relationnelle est une situation d'apprentissage dans laquelle il faut découvrir, comprendre, relier, intégrer, mémoriser des éléments concernant chacune des personnes en présence et le conflit qui les sépare, les différents points de vue sur un événement, le sens que tout cela peut avoir pour chacun. S'il n'y a pas apprentissage de significations, de façons de faire et de comprendre, d'attitudes et de comportements, on a vu que l'on restait dans le cadre de la négociation ou de la conciliation, pas de la médiation. Quand il y a médiation, il y a apprentissage.

On voit, aussi, que la place de la verbalisation est importante puisqu'elle existe à chaque étape. Elle offre l'avantage de faciliter la réflexion en obligeant le sujet à passer du langage intérieur, succinct et non explicite, à un langage plus élaboré, qui réclame un degré plus important d'identification des caractéristiques et de précision.

Chacun des stades de la séance de médiation requiert une présence et un investissement de la part de celui qui apprend. La passivité n'est pas de mise. L'activité de l'enseignant-médiateur n'en est pas pour autant moins importante: c'est elle qui entraîne celle de l'élève et, plus exactement, l'activité mentale sous-tendue par la tâche, qu'elle soit compréhension de situation ou intégration d'éléments de savoir, et qui provoquera chez lui les différentes phases de l'apprentissage.

Les exemples décrits donnent des pistes de travail vers une pédagogie plus centrée sur le développement de l'enfant que sur les savoirs en jeu, ceux-ci profitent à terme puisque leur acquisition s'en est trouvée ainsi préparée. La démarche de médiation, pour être pleine et entière, ne doit pas toucher que l'intellect mais prendre en compte toutes les dimensions de l'être. Ses propres dimensions: coeur, corps et intellect, et les dimensions qui le relient aux autres, au monde, à travers ce qu'il a à faire et ce qu'il vit.

Conclusion de la quatrième partie

L'étude des caractéristiques des concepts de médiation et de médiateur montrent l'intérêt que peut en tirer l'école. Leurs fonctions touchent aux problématiques d'aujourd'hui concernant la transmission aux nouvelles générations, le manque de points de repère et les difficultés d'insertion. Loin d'être une nouvelle méthode, la médiation peut devenir ou redevenir un moyen de transmission de valeurs, de savoirs, de codes, de significations, et un moyen de développement harmonieux de chaque élève dans le contexte du groupe-classe. Pratiquer la médiation à l'école oblige à retenir le postulat de l'éducabilité malgré les perturbations provoquées par le manque de repères chez des élèves de plus en plus nombreux. Elle offre à l'enseignant une autre identité qui correspond à un besoin de régulation sociale et de développement individuel. Elle a donc trouvé, là, un terrain particulièrement favorable.

Les pratiques de médiation placent la personne au coeur de deux axes. Le premier, vertical, la situe dans l'Humanité, de génération en génération, dans un continuum dont il est l'un des acteurs. L'autre, horizontal, place l'individu au milieu des autres, l'obligeant à un partage de vie, de pensée, de culture, de la Loi, lui attribuant ou lui donnant la possibilité de prendre une fonction dans une communauté de vie. Le point de rencontre de ces deux axes n'est pas pour autant immuable et fixe, il suit son propre développement et sa propre évolution. D'abord, en lui permettant une « boucle » sur lui-même, celle que demande toute métacognition. Puis, en lui donnant les outils mentaux nécessaires à la gestion de son intellect et de ses émotions. On touche, ici, les lacunes que l'on a pu repérer dans toutes les propositions de médiation retenues: elles ne s'intéressent que trop peu au rôle du corps dans l'apprentissage et le développement. C'est pourtant à travers un travail sur le souffle, la détente, la concentration et la qualité de l'attention que le corps peut, non seulement aider, mais réellement participer à la gestion des émotions, ce qui ne peut qu'être favorable à l'intellect.

La médiation provoque un certain nombre de changements. D'abord, dans l'identité de l'enseignant qui se positionne en tant que médiateur: il ne transmet pas seulement le savoir, mais participe au développement de l'intelligence sociale, cognitive et émotionnelle de ses élèves. Le nouveau regard qu'il porte sur l'élève, son potentiel plus que ses lacunes, son activité mentale plus que ses habilités observables, et

l'utilisation qu'il fait du savoir en jeu, sont perceptibles à tous les niveaux de l'activité pédagogique.

- *l'objectif de chaque séance*, au-delà du savoir ou du savoir-faire en jeu, met l'accent sur les compétences cognitives nécessaires pour le découvrir, l'intérioriser, puis l'utiliser. L'objectif, clair pour l'enseignant ou le formateur, exprimé, permettra à l'apprenant de s'y investir.

- *la préparation de l'évaluation* est prévue avant l'enseignement, en lien direct avec l'objectif à atteindre; l'enseignement découle de ce qu'on veut évaluer et non l'inverse. D'autre part, le but de l'évaluation est plus que l'apprenant puisse se situer par rapport au savoir, chemin parcouru et restant à parcourir, que de permettre à d'autres d'en juger. (Ce qui n'exclut pas parallèlement un autre type d'évaluation, pour les besoins institutionnels.)

- *seule une analyse fine du savoir*, en termes de significations pour travailler les représentations, en termes de compétences cognitives pour en faire des outils réutilisables, en termes de degré d'abstraction, de familiarité, pour comprendre l'écart à franchir par les apprenants, donne la possibilité à l'enseignant de choisir le type de support et d'animation le mieux adapté.

- *la préparation des supports*, c'est-à-dire de ce qui enclenchera chez les apprenants l'activité mentale nécessaire à la poursuite de l'objectif, ne peut être un simple choix d'exercices tout venant... Le remplissage n'a pas cours en médiation, ni l'activité pour l'activité.

- enfin, *l'enseignant est amené à animer un cours ou une leçon* et non plus à le « donner ». Par sa propre attitude et par la qualité des activités proposées, il génère chez les élèves, vis à vis du savoir et de l'activité, des attitudes positive, dynamique, projective, attentive et de communication favorisant les apprentissages.