

Avant-propos

L'itinéraire peu banal d'un instituteur ordinaire

Il nous a semblé opportun d'éclairer notre thèse par quelques propos liminaires pour aider à comprendre le cheminement non linéaire d'une grande partie de notre carrière pédagogique. Si, comme le souligne A. Jacquard¹ "*le savoir est une longue promenade ; qu'importe le parcours, l'essentiel est de marcher*", alors, nous avons beaucoup appris au cours de cette randonnée éducative. Quelques étapes ont jalonné ce parcours, portant chacune en elles les germes de nos questions, concourant à façonner l'enseignant que nous sommes devenu. Nous les citerons brièvement en mettant en perspective les éléments qui deviendront récurrents par la suite.

La formation professionnelle en Centre de Formation Pédagogique² aura posé de façon décisive les soubassements de notre personnalité d'enseignant. À cette époque, d'une durée limitée à une année scolaire, elle a été vécue par nous comme une véritable rupture avec l'enseignement secondaire. La large part accordée aux stages professionnels dans les classes (25% du temps), la gestion du temps personnel d'étude (lectures, comptes rendus, exposés, travaux de groupes), l'initiation à et la pratique de méthodes pédagogiques innovantes (pédagogie Montessori³, enseignement personnalisé et communautaire du Père Faure⁴, outils mathématiques de G. Cuisenaire et C. Gattegno)⁵, l'entraînement régulier à la Méthode Ramain⁶ et les échanges avec des enseignants/formateurs compétents auront contribué à nous mettre le pied à l'étrier. Cette année n'a pas été une fin en soi, mais un véritable tremplin pour la vie professionnelle. Après avoir beaucoup appris, l'envie de partager nos connaissances et nos savoir-faire, de travailler en équipe et de rechercher demeurait notre préoccupation première.

La période initiatique terminée, nous basculions du statut de jeune stagiaire à celui d'enseignant. Le contact avec les premières véritables réalités aura été douloureux. Titulaire d'une classe à trois cours, à effectif chargé (33 élèves), en milieu rural peu

¹ JACQUARD, Albert, Idées reçues, Paris, Éditions Flammarion, 1989

² C.F.P. Centre de Formation Pédagogique, équivalent des Écoles Normales de l'enseignement public, appellation réservée aux Centres de formation de l'Enseignement Catholique. Première création en 1964.

³ LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène, La méthode Montessori, Paris, Éditions Spès, 1962

⁴ FAURE, Pierre, initiateur de l'Enseignement Personnalisé et Communautaire, méthode promue par l'AIRAP (Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique), 78A, Rue de Sèvres, PARIS

⁵ GATTEGNO, Caleb, Mathématiques avec les nombres en couleurs, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1962. Réglettes colorées du matériel Cuisenaire et séries de livrets présentant la méthode "Les nombres en couleurs"

⁶ RAMAIN, Simonne et al., Conduite de soi et progrès humain, Paris, Édition du Levain, 1964

évolué, allions-nous renvoyer aux calendes grecques les utopies pédagogiques de la formation initiale ? Passé les premiers découragements, tenté par l'imitation d'anciens maîtres ou professeurs, nous avons su garder le cap de quelques directions mises en perspective auparavant. Il nous a fallu bien du courage pour affronter les pratiques traditionnelles, à une époque où éducation rimait avec leçons et punitions pour que les élèves atteignent l'ultime sésame : le certificat d'études primaires. Sans le soutien et l'encouragement de quelques collègues amis, nous aurions vite baissé les bras et serions rentré dans le rang des praticiens anonymes. Mais ce que nous avons appris sur nous-même à travers les exercices Romain nous semblait trop important pour ne pas être partagé avec les enfants des cours préparatoire et élémentaires. Aussi, avons-nous, de façon systématique, intégré à notre emploi du temps quotidien des exercices spécifiques inspirés de la Méthode Vittoz⁷ et de la Méthode Romain⁸, entraîné les élèves à la prise de conscience de leur corps et de leurs mouvements (psychocinétique du Dr Le Boulch)⁹ et exercé leur voix comme s'il s'agissait d'un instrument (éducation musicale par la Méthode Ward)¹⁰. Une heure par jour, sur les six prévues dans l'emploi du temps, était consacrée à cette éducation fonctionnelle par des actes conscients, à la redécouverte des sensations, aux exercices de concentration. En respectant les Instructions officielles et en restant dans le cadre des horaires impartis à ces différentes matières dites secondaires, nous avons ouvert une brèche dans la digue des certitudes, posé de nouvelles questions, senti l'importance du savoir-être dans l'acte d'apprendre. Les parents et les élèves de l'époque nous en ont été reconnaissants, nous rassurant sur ces tentatives innovatrices.

La période qui a suivi aurait pu rester une parenthèse anecdotique. Il n'en a rien été. Les deux années consacrées à la coopération en Afrique noire francophone nous auront ouvert les horizons, les espaces, les idées. Changements brutaux : de climat, de culture, de modes de vie, de rythme de travail, des représentations, des attentes... Découverte de l'autre, de ses différences, de l'importance des origines ethniques. Passer du cours préparatoire à la classe de troisième de collège n'est pas une mince affaire et enseigner la littérature francophone africaine est une véritable gageure.

⁷ VITTOZ, Roger, médecin suisse du début du XXe siècle qui mit au point un traitement des psychonévroses. Sa méthode est basée sur la réceptivité consciente, l'entraînement aux actes conscients et à la concentration.

⁸ RAMAIN, Simonne, est à l'origine d'une méthode qui porte son nom. Elle-même handicapée, elle a conçu des exercices graphiques, gestuels, avec des instruments, pour retrouver toutes les habiletés nécessaires dans les pratiques professionnelles. Cette méthode est employée à la Chambre de Commerce de Paris, dans la région lyonnaise et dans un certain nombre de lycées professionnels. Une association porte son nom et des formations pédagogiques ont toujours lieu. Les Ateliers Lyonnais de Pédagogie ont publié, en octobre 1987, un document intitulé Comment pratiquer la Méthode Romain. Institut Simonne Romain (ISR), 92 bis, Boulevard du Montparnasse, PARIS

⁹ LE BOULCH, Jean, La psychocinétique, l'éducation par le mouvement, Paris, ESF, 1967
Vers une science du mouvement humain, Paris, Éditions ESF, 1971

¹⁰ WARD, Justine, La méthode Ward, Paris, Éditions Desclée & Cie, 1962

Cependant nous avons eu beaucoup de chance d'être intégré dans une équipe de jeunes enseignants motivés, encadrée par des responsables compétents sollicitant les initiatives pédagogiques et organisationnelles. Ainsi, nous avons pu instituer l'heure d'éducation physique quotidienne en début de journée, la pratique des activités manuelles et du jardinage en milieu d'après-midi et l'animation sportive et culturelle dans les villages avoisinants le samedi. La construction des terrains de sport, l'aménagement du cadre de vie ont été confiés aux élèves sous notre responsabilité. Ce sont de grands moments d'éducation totale, vécus et partagés avec des adolescents très motivés pour apprendre intellectuellement, conscients de la place du corps dans leur éducation (hygiène, santé, équilibre), interpellés par la dimension spirituelle transmise à travers les activités proposées. Oui, nous sommes reparti enrichi de cette expérience où la liberté d'entreprendre, la responsabilisation et l'amitié auront été les pierres angulaires de cette vie communautaire.

Le retour aux réalités occidentales des années 70 n'aura pas été des plus aisé, non plus. La nostalgie des moments forts partagés avec d'autres enseignants ayant, eux aussi, vécu des expériences analogues l'emportait parfois sur la nécessaire intégration dans les équipes pédagogiques des collèges en pleine effervescence. Il fallait bien assurer la scolarité jusqu'à 16 ans et accueillir ces élèves qui, jusqu'alors, arrêtaient leurs études à 14 ans par le C.E.P. Après une année d'enseignement en 5ème et en 3ème, nous nous sommes porté volontaire pour travailler dans les classes de Transition. C'étaient nos premières rencontres avec l'échec scolaire et la recherche de moyens pour son traitement. Nous avons perçu alors la très grande hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves orientés dans ces classes et la nécessité de pratiquer des pédagogies différenciées. Ce fut aussi l'occasion d'expérimenter ce que nous avons appris quelques années auparavant : l'enseignement personnalisé de P. Faure. Finis le cloisonnement disciplinaire, les changements de cours à chaque sonnerie ; mais, permanence dans la classe de 8 à 17 heures, personnalisation des activités pour chacun, avec plan de travail adapté, exercices spécifiques et mises en commun collectives pour faire le point. Motivation accentuée chez les élèves, investissement en temps et en énergie pour l'enseignant... et prise de conscience que ces aménagements du temps, des espaces, cette réorganisation totale des journées de classe ne résolvent pas les problèmes de ceux qui n'arrivent pas à apprendre. Consacrer plus de temps à ceux qui "décrochent", être plus près d'eux, décomposer les tâches complexes en unités plus simples, modifier les contextes d'apprentissage... et, au bout du compte, rester démuni face aux blocages, aux incompréhensions ; s'interroger sur ses propres compétences. Comment était-il possible que certains élèves n'arrivent pas à lire à 14 ans ? Que d'autres n'écrivent pas ? Que la mémoire "flanque" ? Que le raisonnement logique soit pratiquement inexistant ? Ce sont ces questions qui nous auront conduit à

bifurquer en cette année 1973, à quitter le collège afin de nous confronter aux élèves de classe de perfectionnement, pour mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage intellectuel.

Ce sera notre étape suivante : 9 années d'un bail qui nous obligera à lire, à nous former, à rencontrer d'autres innovateurs, à sortir des sentiers battus et à obtenir de nouveaux diplômes professionnels. Période des grandes remises en question : celles de quelques certitudes acquises, des idées reçues, des dogmes pédagogiquement corrects. Redécouverte d'un auteur méconnu qui nous avait intrigué au cours de nos premières années d'enseignement, rencontre et collaboration avec les responsables de son Institut. Raymond Thiberge¹¹ marquera profondément notre pédagogie auprès des plus défavorisés ; sa philosophie et son esprit correspondaient vraisemblablement à nos conceptions profondes de l'enseignement et de l'éducation. Il voulait un enseignement scientifique pour lutter contre les trois fléaux majeurs répandus à l'École : *réciter sans comprendre, trouver sans savoir et imiter sans découvrir*; conséquences des trois procédés empiriques fréquemment employés par les enseignants et fustigés par l'auteur : *la définition, l'explication et le repérage mécanique*. Ses conceptions du don, de l'intelligence, de l'enseignement sont encore d'avant-garde. "*Le don consiste en réalité dans des conditions qu'il suffit de remplir. Telles natures satisfont spontanément à ces conditions, alors que d'autres qui pourraient sembler dépourvues de moyens, ne sont arrêtées que par une erreur d'utilisation de leurs facultés.*"¹² Il souligne combien l'École ignore les conditions de l'art d'apprendre, c'est-à-dire comment fonctionnent les opérations intellectuelles de l'esprit : "*Depuis longtemps, on corrige les fautes de connaissances qui ne sont que des effets, mais sans corriger les fautes d'esprit qui en sont précisément les causes.*"¹³ Il s'appuie sur son expérience professionnelle d'un demi-siècle pour dénoncer les carences pédagogiques les plus fréquentes. Les élèves ne pratiquent pas assez le discernement (faire des différences, des analogies ; analyser les éléments des complexités, regrouper, évaluer...) ; ils ne s'entraînent pas à l'identification (association d'un mot à chaque fait, compréhension des concepts) ; ils ne s'arrêtent pas à la représentation mentale qui est le moteur de toute activité créatrice et des "opérations supérieures" de la pensée.

¹¹ THIBERGE, Raymond (1880-1968), professeur à l'École Normale Supérieure de Musique de Paris, puis fondateur de l'Institut de Pédagogie Musicale (1931). Aveugle de naissance, il consacre plus d'un demi-siècle à l'enseignement du solfège et du piano, aux découvertes fondamentales sur les erreurs d'utilisation des facultés mentales et de la main, à la formation de la pensée des jeunes enfants. Il montrera les liens étroits qui existent entre l'apprentissage musical et le développement des facultés intellectuelles. Entre les deux guerres, il produira de nombreux concerts avec de jeunes enfants sans prédispositions particulières au départ, devenus en quelques années de véritables prodiges au piano. À partir de 1939, il se consacrera à la pédagogie. Il publie Pour ceux qui veulent mieux apprendre, préfacé par André Maurois de l'Académie Française. À la fin de sa vie, un ensemble d'articles sur *l'Éducation scientifique de demain* paraîtra dans le mensuel écologique "la Vie Claire" (1966-1972)

¹² THIBERGE, Raymond, Vers l'éducation scientifique de demain, nos idées, nos buts, in La Vie Claire, Paris, novembre 1966 p. 6

¹³ op. cit., décembre 1966, p. 6

“ Ce qui se représente facilement, se retient aisément : mémoire. Ce qui se représente facilement, se comprend promptement : compréhension. Se représenter plusieurs éléments permet de découvrir les rapports qui les unissent : raisonnement. Se représenter un grand nombre de faits avec virtuosité permet de les grouper, de les combiner dans une nouvelle organisation : imagination.”¹⁴

Nous avons pu, au fil de ces quelques années, mettre à profit les idées et les conseils de ce pédagogue hors pair. La collaboration avec sa fille, Madame Divert-Thiberge, aura contribué à mettre en valeur les potentialités cachées d'un certain nombre d'élèves orientés en classe de perfectionnement. Et cela n'aura été qu'une demi-surprise d'apprendre, quelques années plus tard, que quelques-uns sont devenus chefs d'entreprises, responsable des ressources humaines ou aide-psychologue dans un Centre d'Information et d'Orientation. Combien de fois a-t-il fallu s'opposer au fatalisme de certains parents et enseignants, tant il est vrai que *“la pédagogie actuelle admet volontiers qu'un être est par nature à un échelon déterminé de compréhension, alors que l'utilisation des facultés humaines est indéfiniment perfectible.”¹⁵* Peu à peu, nous avons acquis la conviction suivante, à l'instar de ce maître : *“ un être supérieur n'a pas toujours des facultés exceptionnelles, mais il utilise toujours d'une manière exceptionnelle ses facultés.”¹⁶* Nous avons là, sans nous en douter, les bases de l'éducabilité cognitive.

La période suivante, tout aussi longue, nous amènera au contact des adolescents en difficulté. Notre nomination au poste de responsable de S.E.S. (Section d'Éducation Spécialisée) nous fera découvrir les laissés pour compte du système: tous ceux qui, pour une raison ou une autre, n'ont pu bénéficier de structures spécialisées ou d'aide spécifique au cours de leur scolarisation primaire. Ils ont, au fil des ans, suivi leur groupe d'âge avant d'aboutir, à 12 ou 13 ans, dans cette structure, orientés par une commission spéciale. Nous avons beaucoup douté de l'efficacité de notre action pendant les premières années de cette nouvelle expérience. Le contraste était d'autant plus grand que celle qui venait de s'achever avait été fructueuse et remplie de promesses. L'évolution de la société nous imposait de préparer ces jeunes au niveau de qualification le plus large possible, le plus haut possible, nous référant de moins en moins à des métiers précis, *“mais en rapport à des compétences intellectuelles générales et à des capacités d'adaptation.”¹⁷* Or, près de la moitié des élèves de notre section, en fin de 3ème, se retrouvait à la rue, sans contrat d'apprentissage, ni possibilité d'accéder à une qualification de niveau V. La modification du système éducatif : études plus longues, diplôme requis plus élevé, secteurs traditionnels qui se raréfiaient, augmentation du chômage des jeunes, mutations technologiques...

¹⁴ op. cit., juillet-août-septembre 1971, p. 16

¹⁵ op. cit., décembre 1966, p. 6

¹⁶ ibid.

¹⁷ LAURENT, Jean-Pierre, Introduction aux Actes du Colloque des 6, 7, 8 juin 1990, in Les Cahiers de Beaumont, n°51-52, janvier 91, p.7

toutes ces données complexifiaient les conditions de l'intégration scolaire et les modalités de l'insertion sociale et professionnelle des adolescents en grande difficulté. En accord avec l'équipe pédagogique, nous décidions d'une année de congé-formation, pour faire le point sur les recherches en la matière et rencontrer d'autres acteurs confrontés au douloureux problème de l'insertion socio-professionnelle des sujets en échec scolaire.

Cette année sabbatique de formation posera de nouvelles bases pour notre avenir professionnel à trois niveaux : la formation des jeunes, la recherche pédagogique et, enfin, les études universitaires.

Concernant la formation scolaire et professionnelle des adolescents, nous mettrons à profit les neuf semaines consacrées aux "stages pratiques" pour étudier d'autres structures de scolarisation. Nous découvrirons ainsi le dispositif de la pédagogie de l'alternance¹⁸ créée par les Maisons Familiales Rurales et le fonctionnement des Centres de Formation Professionnelle pour Adultes. C'est dans ces derniers que nous aurons accès à la multitude des moyens pédagogiques mis à la disposition des jeunes et des adultes en réinsertion professionnelle. Tant au sujet de la lecture, de l'informatique, des mathématiques, de l'expression orale... que des méthodes cognitives, nous avons l'embarras du choix pour nous former à notre tour et intégrer ces nouveautés dans notre structure pédagogique l'année suivante.

La recherche ira de pair avec ces découvertes. Nous avons ainsi été initié à la théorie et à la pratique de la Gestion mentale d'Antoine de La Garanderie¹⁹, à travers les cours dispensés et les ouvrages lus ; à celles de la Subordination de l'Enseignement à l'Apprentissage de Caleb Gattegno²⁰, grâce à des colloques, séminaires et stages ; aux cours de Madame B.-M. Barth sur l'apprentissage des concepts et, enfin, aux théories de la Modifiabilité Cognitive Structurale et de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé de R. Feuerstein, par la formation de base que nous avons suivie, dès cette époque, dans un centre de Formation Professionnelle pour Adultes du Centre de la France.

Quant au parcours universitaire, il nous a fallu gravir tous les échelons, pas à pas,

¹⁸ Pédagogie de l'Alternance, initiée en 1936 par un prêtre de la J.A.C. (Jeunesse agricole chrétienne) proposant aux jeunes ruraux une formation alternée d'une semaine à l'école et d'une semaine dans le milieu agricole. Ainsi sont nées les Maisons Familiales et Rurales qui scolarisent les jeunes à partir de l'âge de 14 ans. Sur le même principe, fonctionnent les Maisons Familiales des Métiers. Les Chambres de Commerce et d'Industrie se sont inspirées de ces structures.

¹⁹ LA GARANDERIE, Antoine de, fondateur de la méthode de la "Gestion mentale", auteur de nombreux ouvrages sur la question, notamment : Les profils pédagogiques, Paris, Éditions du Centurion, 1980, Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris, Éditions du Centurion, 1986, etc.

²⁰ GATTEGNO, Caleb, auteur d'une centaine de productions sur la pédagogie des langues, celle des mathématiques, l'apprentissage de la lecture. Créateur de "La lecture en couleurs", "La lecture infuse", la méthode "Silent Way" pour l'apprentissage des langues étrangères... Ses travaux se poursuivent à l'Université de Besançon et à Genève et un peu partout dans le monde. L'association "Une École pour Demain" divulgue ses travaux et forme les personnes désireuses d'approfondir cette démarche innovante. Un de ses ouvrages de référence : Ces enfants : nos maîtres, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1972

depuis le D.E.U.G.²¹ (C.S.L.), en passant par la Licence, la Maîtrise et le D.E.A. en Sciences de l'Éducation, pour aboutir au Doctorat actuel. La difficulté consistera, par la suite à concilier les exigences de la vie professionnelle (enseignant à plein temps et directeur d'une section) avec les lectures, les expérimentations et les écrits inhérents à la recherche-action. Mais c'était aussi donner, à n'en pas douter, une autre dimension à notre seconde moitié de carrière.

Le retour dans les classes de S.E.S. sera consacré à la mise en pratique des apports théoriques et des expériences rencontrées au fil de cette année de formation. Nous nous lancerons alors dans la recherche-action, aboutissant à notre mémoire en vue de l'obtention de la Maîtrise en Sciences de l'Éducation.²² Nous instituerons progressivement l'alternance pour les élèves de 4ème et de 3ème, allant jusqu'à proposer 13 semaines de stage en entreprise sur deux ans ; nous développerons la réflexion autour du projet personnel et professionnel de chaque élève par "l'Éducation au Choix" et instaurerons dans toutes les classes de la section l'entraînement cognitif par le P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental)²³. Soutenu par les instances académiques et encouragé par nos supérieurs hiérarchiques, nous allons partager progressivement notre expérience avec nos collègues de l'établissement et d'autres professionnels de l'éducation. Disposant d'un temps partiel, nous commençons alors notre apprentissage de la formation continue des enseignants, tout en continuant à enseigner.

1992 sera le début de la dernière étape. Dépaysement complet avec notre mutation professionnelle dans le Sud-Est ; changement radical, aussi, avec le retour dans l'enseignement primaire : postes successifs de CM2, puis de CE1. Désormais partagé entre l'enseignement et la formation pédagogique, nous allons rechercher l'adaptation possible d'outils cognitifs auprès de plus jeunes enfants et les expérimenter dans notre cadre professionnel. Avec l'aide de nos amis formateurs, nous élaborons les objectifs et les contenus de nouvelles formations adaptées aux besoins des enseignants d'aujourd'hui. En nous inspirant des travaux conduits au Québec par P. Audy²⁴ et son équipe, de ceux de M. Bernard²⁵ en Australie et aux États-Unis d'Amérique, sans oublier l'apport fondamental de R. Feuerstein, nous

²¹ D.E.U.G. Diplôme d'Études Universitaires Générales sur deux années. (C.S.L.) : Communication et Sciences du Langage.

²² "L'apprentissage médiatisé : une voie pour l'adaptabilité des adolescents scolarisés en S.E.S.", Université Lyon II, 1990

²³ P.E.I. Programme d'Enrichissement Instrumental élaboré par R. Feuerstein, composé de 14 cahiers d'exercices progressifs, destinés à stimuler le fonctionnement cognitif des jeunes privés de médiation éducative.

²⁴ AUDY, Pierre, psychologue canadien, concepteur de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I.) et du P.E.S.D. (Profil d'Efficiéce Spontanée et sur Demande) avec l'équipe de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

²⁵ BERNARD, Michael, psychologue australien, coach sportif, auteur de quelques ouvrages sur la motivation scolaire, le stress, le rôle des émotions dans les apprentissages. Concepteur des programmes "You Can Do It !" et "You Can Do It too !" pour adolescents et enfants.

allions édifier, entre autres, un programme de formation nommé "La Médiation dans les Apprentissages". Le D.E.A.²⁶, soutenu à la fin de l'année 1995, à l'Université de Provence (Aix-Marseille) posait alors les jalons de notre problématique.

À travers ce "flash-back", quelques lignes directrices semblent guider notre action et s'organiser autour de quelques paradigmes : l'éducabilité de chaque personne, la prédominance de l'apprentissage sur l'enseignement et l'importance de la médiation de l'adulte.

La genèse de notre action est vraisemblablement guidée par nos idéaux d'ordre philosophique, par l'investissement dans l'éducation, qui nous poussent à intervenir, à stimuler notre énergie, à mettre au point des procédures, des techniques efficaces. Les effets observés chez les élèves sont à leur tour des facteurs de motivation et d'implication. Les multiples sujets avec qui nous avons partagé nos savoirs et dont les changements nous ont parfois étonné n'ont fait que renforcer nos croyances en la plasticité neuronale, en la flexibilité de l'intelligence et en la malléabilité de la personne. Nos rencontres successives avec le professeur Feuerstein, depuis 1989, et avec d'autres auteurs n'ont fait qu'entériner des convictions bien établies antérieurement. Nous cautionnons ce qu'en dit G. Avanzini : "*À la représentation fixiste que tend à fournir des sujets un certain usage des tests, il substitue l'hypothèse d'un potentiel d'éducabilité cognitive présent chez tous, d'une "modifiabilité cognitive" de tout individu, cultivé ou non, jeune ou pas, "handicapé" ou "normal"*".²⁷

L'élève apprend, le maître enseigne. Si les mots "apprenants", voire "apprentis" prennent tant de place aujourd'hui, c'est bien que nous sommes en train de changer de paradigme. Une information n'est rien si elle ne retentit pas chez celui qui la reçoit. Le sujet doit réagir, se transformer. "*Stocker une information (...) c'est plutôt une affaire de magnétophone ou de perroquet. Par contre, tout change dès qu'une information contribue à modifier celui qui la reçoit : en le provoquant, en le questionnant ou en l'obligeant à "bouger" et à "rebondir". En cela, elle est une occasion d'apprendre : l'un de ces multiples chocs non pas qui nous changent, mais qui font que nous nous changeons.*"²⁸ C'est celui qui apprend qui est le maître d'oeuvre, son éducation repose sur ses pouvoirs : "*L'existence des critères intérieurs, tels qu'en possèdent tous les enfants, est la conséquence épistémologique du passage qui s'opère dès que nous abandonnons notre vision extérieure et globale de l'homme et que nous la remplaçons par une prise de conscience, grâce à laquelle nous reconnaissons l'existence d'individus autonomes, fonctionnant chacun dans son monde.*"²⁹ Le maître alors doit subordonner son enseignement à

²⁶ "Médiation éducative et efficacité cognitive", l'enseignement des stratégies cognitives pour le développement des capacités d'apprentissage, in D.E.A. Systèmes d'Apprentissage. Système d'Évaluation, Aix-en-Provence, 1995, U.F.R. de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

²⁷ AVANZINI, Guy, Introduction, in Le dossier sur le P.E.I., Lyon 2, CLERSE (Centre Lyonnais d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation), février 1994, p. 3

²⁸ BÉNICHOU, Jean-Pierre, FAUCON, Guy, FOUCAMBERT, Jean et al., Lire, c'est vraiment simple !, Orgeval, Association Française pour la Lecture, 1983, p.44

²⁹ GATTEGNO, Caleb, Ces enfants : nos maîtres, op. cit. p. 22

l'apprentissage de ses élèves. C'est aussi avec l'apparition du paradigme d'apprentissage qu'est mis l'accent sur le développement de compétences conçues comme des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances mais qui n'y sont pas réductibles. Comme le précise P. Perrenoud³⁰, *"Toute compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe."* Cette nouvelle perspective conçoit que les connaissances se construisent en interaction avec d'autres individus. La construction prend appui sur des connaissances antérieures, organisées et intégrées à l'intérieur de schémas cognitifs en constante évolution. *"De plus, puisque l'une des finalités de l'école vise à ce que les connaissances constituent des ressources mobilisables dans le bon contexte au bon moment, donc qu'elles soient transférables, il est nécessaire qu'elles aient un haut degré de viabilité."*³¹ Cela suppose un repositionnement de l'enseignement qui ne soit plus exclusivement cloisonnement disciplinaire, présentation morcelée des savoirs, acquisitions de connaissances, entraînement par exercices et mémorisation.

L'adulte médiateur, notamment à l'école primaire, va jouer un rôle primordial dans ce dispositif. Détenteur d'une partie des savoirs et des compétences, contraint à la polyvalence, il présente une personnalité et des attitudes qui auront une influence sur les comportements des élèves. Authentique, autonome, responsable, altruiste, confiant, respectueux..., il inspirera la confiance et le respect, il fera autorité. Son éducation sera médiation si elle conduit à la responsabilisation et à l'autonomie. Cela suppose : la variation en intensité, du "faire avec" au "dis-moi comment tu fais" ... ; le changement de niveaux de médiation : directe par sa présence ; indirecte à travers documents, productions, oeuvres... , jusqu'à l'auto-médiation ; l'emploi régulier des principes (ou critères) : des intentions claires et exprimées, une signification de tous les instants et l'élargissement du cadre d'apprentissage aux situations de la vie. Non, ce n'est pas un maître omniprésent, mais quelqu'un qui s'efface pour laisser le pouvoir aux apprenants. Pour éviter toute pratique caricaturale, la formation est nécessaire. Elle doit être précise, laissant peu de place à l'improvisation non maîtrisée. *"Elle se doit de créer une véritable démarche inductive où "auto" et "socio constructions" cognitives conduisent chaque enfant à se constituer un Savoir-Faire, non seulement pour assumer une position de Sujet Opérateur cognitif, capable d'acquérir le savoir qu'on lui demande, mais aussi pour assumer, à l'aide des interpellations du médiateur, des positions du Destinateur, à même de valider la correspondance de ses performances au marché social du sens et au système de valeurs."*³² Dans ce sens, la médiation éducative contribue à la formation du futur citoyen, participant à la construction sociale de savoirs et de valeurs acceptables par et pour tous.

³⁰ PERRENOUD, Philippe, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF éditeur, 1997, p.35

³¹ TARDIF, Jacques, Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Paris, ESF éditeur, 1998, p.36

³² PROUCHET, Marc, HÉRAUD, Jean-Loup, Penser pour apprendre, Paris, Hatier, 1999, p. 242