

## 1. La médiation : tentatives de compréhension du concept

Voici deux décennies à peine que ce terme ancien est communément employé, notamment en pédagogie ; il est l'un des concepts à la mode de cette fin de siècle. Sa réactualisation, en dehors de la banalisation médiatique, est sans doute liée à un certain nombre de problèmes sociétaux. Nous en présenterons ici les deux acceptions les plus fréquemment usitées, dans la vie de tous les jours et en pédagogie.

### 1.1. La médiation sociale ou inter-personnelle

Le premier sens qui vient à l'esprit, mais aussi le plus répandu et le plus divulgué par les médias aujourd'hui, est celui d'arbitrage, de conciliation, d'entremise, d'intervention... destiné à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis. On parle volontiers de médiation internationale à propos de conflits inter-états, de médiation institutionnelle pour les problèmes avec l'administration, les conflits familiaux, les difficultés au sein de l'entreprise. Généralement, on nomme un médiateur, c'est-à-dire une personnalité indépendante, chargée de trouver ou de faire trouver des solutions aux désaccords entre les particuliers et l'Administration, entre les syndicats et les responsables patronaux, entre deux personnes ou deux groupes.

Ses origines sont anciennes. D'un point de vue étymologique, les mots *médiation* et *médiateur* apparaissent dans notre langue au XIII<sup>ème</sup> siècle ; ils sont empruntés au bas-latin<sup>56</sup> : Médiateur : 1265, Jean de Meung, du bas-latin *mediator*, *media* et *medius* qui est au milieu.

Médiation : XV<sup>ème</sup> mystère du Vieil Testament, du bas-latin *mediatio*.

Mais il faut remonter aux civilisations antiques du Moyen-Orient, d'Égypte et des Hébreux pour trouver la source de l'utilisation de "médiateur" et de "médiation". Comme le précise A. Cardinet :

*"La racine est claire : elle désigne celui, ou ce, qui est au milieu et/ou partage en deux.*

*L'ancien français garde ces deux pôles (...):*

*- soit l'arbitre, celui qui départage*

*- soit l'intermédiaire, celui qui intercède et relie."<sup>57</sup>*

Le médiateur est bien celui qui intervient dans un différend entre personnes, en étant reconnu comme ayant autorité pour cela. Sa présence est importante, elle est

---

<sup>56</sup> Nouveau dictionnaire étymologique et historique, Paris, Larousse, 1964

<sup>57</sup> CARDINET, Annie, La médiation en France, aujourd'hui, et ses applications dans le secteur scolaire, ses significations, ses pratiques. 464 p, Thèse en Sciences de l'Éducation, Lyon, 1998, n° 9809

elle-même médiation. Il s'agit bien d'une médiation inter-individuelle à but de réconciliation sociale.

Ses pratiques sont renouvelées et actualisées de façon récente en France (1972), en s'inspirant d'une conception mise à l'honneur au siècle dernier dans les pays nordiques, en Suède notamment, avec l' *ombudsman*. Elles sont avant tout relationnelles et sociales et touchent la justice, la politique, l'économie, et, plus récemment, la famille, alors qu'elles sont restées pendant des siècles dans les mouvances théologique et philosophique.

En France, un organisme a élaboré des codes de conduite et une déontologie concernant ces pratiques ; il s'agit du Centre National de la Médiation que dirige Jean-François Six<sup>58</sup>. Celui-ci précise les différentes formes que peut prendre la médiation :

elle est dite **créatrice**, quand elle cherche à établir des liens qui n'existaient pas entre des personnes ou qui n'existeraient pas sans elle ;

elle est **renovatrice**, si elle permet de renouer, d'améliorer des relations qui se sont dégradées ;

elle est **préventive**, pour travailler en amont d'un risque de problème repéré, avant que le conflit n'éclate ;

elle est **curative**, pour résoudre un conflit établi, en favorisant les efforts mutuels de compréhension et d'imagination de la part des parties en présence.

Dans tous les cas, elle est caractérisée par la présence d'une **tierce personne** qui n'est pas impliquée dans l'affaire traitée et ne peut être partie prenante à un des camps en présence.

Cette personne **n'a pas de pouvoir** de décision. Ce n'est pas un juge. Elle va permettre de poser les problèmes autrement, dans un climat plus serein, dans le respect de certaines règles de communication. Elle permet l'émergence d'une solution.

L'acte de médiation doit avoir les propriétés d'une **catalyse**, c'est-à-dire une réaction provoquée par la situation mais dont ne sort transformé que ce qui a été traité ensemble en présence du catalyseur.

Ceci ne peut avoir lieu que si une **communication** a été mise en place par le médiateur, mais qui doit s'établir durablement sans lui.

En aucun cas, la médiation ne saurait être confondue avec la *négociation*... On n'a pas forcément besoin d'une tierce personne pour arriver à un consensus ! Ni avec la *résolution de conflits* ; elle peut être une ressource dans ces situations, mais c'est restreindre son champ d'application que de penser que c'est son seul domaine d'intervention. C'est actuellement l'image que les médias ont tendance à donner de la médiation sociale.

---

<sup>58</sup> SIX, Jean-François, Le temps des médiateurs, Paris, Le Seuil, 1990,

La médiation sociale doit aussi être bien différenciée de la médiation pédagogique qui nous intéresse, parfois dénommée médiation éducative ou "pédagogie de la médiation", ou encore "pédagogie par la médiation"... les appellations varient mais recouvrent une philosophie, des théories et des pratiques qui ont de nombreux points communs entre elles.

La relation que nous cherchons à établir dans la médiation pédagogique n'est pas entre deux êtres en conflit, mais entre une personne et ce qu'elle a à apprendre et/ou ce dont elle dispose mentalement pour le faire. Il n'y a plus qu'un seul acteur et non pas deux.

Dans ce cas, la réaction de catalyse et la communication qui va s'établir ne peuvent pas être du même ordre, ni avoir le même impact que dans la situation de médiation sociale. De relations interpersonnelles, nous passons à des relations intrapersonnelles. Il s'agit d'amener l'apprenant à se sentir concerné par ce qui se passe en lui, à comprendre s'il a ou non prise sur ce qui lui arrive, pour profiter au mieux des diverses situations d'apprentissage.

Troisième divergence notable : l'apprenant n'est pas forcément demandeur et volontaire pour participer à une telle démarche, alors que les médiations juridiques et sociales font le plus souvent appel au volontariat des parties en présence. Le contenu disciplinaire est imposé ; l'intervenant accomplit son travail, l'institution organise la formation et le principal intéressé ne se sent pas toujours engagé dans l'acte d'apprendre.

Et cependant, la médiation pédagogique ne saurait être une intervention qui se passe de l'adhésion de l'apprenant. Cela suppose que l'on fasse naître, à partir des supports, de l'analyse de son propre fonctionnement personnel et du partage avec les partenaires, la nécessaire motivation à apprendre.

## 1.2. La médiation pédagogique ou intrapersonnelle

Son apparition récente, à peine une vingtaine d'années, s'est produite de façon concomitante à la médiation sociale : problèmes de société ? problèmes d'éducation ? liens entre ces éléments ? Sans doute n'est-ce pas par hasard. Il nous intéresse de comprendre à la fois cette apparition et les diverses interprétations d'un concept enraciné dans l'espèce humaine. Car il s'agit bien d'un des besoins les plus profonds de l'être humain, comme l'écrit le professeur Feuerstein, concepteur du programme P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental) : *" d'être inscrit dans une continuité non pas uniquement par ses chromosomes, mais aussi au niveau de son existence psychologique, spirituelle et de ses valeurs... L'homme crée des qualités d'interaction qui pénètrent l'avenir et y jette les semences de son existence pour qu'elles puissent fleurir au-*

*delà de son existence propre.*<sup>59</sup>

La médiation a vraisemblablement émergé lorsque l'homme préhistorique a pris conscience de sa mortalité et de sa différenciation d'avec les autres espèces ; sans doute lorsqu'il a eu conscience de sa conscience et qu'il a commencé à vénérer les siens. Cette transcendance de l'esprit humain s'est ensuite étayée à travers les textes sacrés, et plus particulièrement ceux de la Bible.

*“On voit apparaître deux types de médiateurs dans la tradition juive qui ont même définition, celle d'un intermédiaire qui a reçu mission de l'une des parties, mission à laquelle il se doit d'obéir, pour établir un lien avec l'autre, lien qui cherche à se maintenir malgré le passage d'une génération à une autre, mais des fonctions différentes et complémentaires de transmission des savoirs et des valeurs à travers l'éducation”.*<sup>60</sup>

Nous voyons poindre l'importance de la transmission des valeurs, des codes de conduite, des savoirs d'une génération à l'autre, montrant un glissement de la médiation inter-personnelle vers l'intra-personnel.

### **1.2. 1. Un triple enracinement dans le temps**

Des traces d'un triple enracinement sont à noter aux niveaux : éducatif, philosophique et religieux. Ce sont des signes lointains, mais toujours d'actualité pour comprendre comment les humains, depuis l'aube des temps, ont su s'adapter, transmettre leurs savoirs et se dépasser pour évoluer plus vite que tous les autres êtres.

Voici 3 500 à 3 000 ans, à travers quelques coutumes des familles juives exilées en Égypte, dans le delta du Nil, nous comprenons comment rites et rituels étaient destinés à donner du sens à certaines étapes de la vie. Ces pratiques initiatiques nous révèlent l'émergence de ce que Feuerstein appelle les “critères de la médiation” : sentiment d'appartenance, sentiment de compétence, signification, transcendance ...

#### *1.2.1.1. Au niveau de l'éducation familiale*

Quand un enfant était prêt à marcher, une tante, une grand-mère prenait en charge l'initiation à la marche en respectant la tradition suivante transmise de génération en génération. L'aïeule, en présence des parents, mais sans qu'ils aient été prévenus, avançait à reculons, les mains posées dans celles de l'enfant, son visage à la hauteur de ses yeux, jusqu'au seuil de la porte, en chantonnant. *“Une fois passée cette limite, tout doucement et tout en continuant à faire face à l'enfant, elle lui lâchait les mains. Au bout de quelques pas, elle le prenait dans ses bras, le soulevait, vantait sa beauté,*

<sup>59</sup> FEUERSTEIN, Reuven, Préface de Pratiquer la Médiation en Pédagogie d'Annie Cardinet, Paris, 1995, 186 pages

<sup>60</sup> CARDINET, Annie, op. cit., p.55

*son courage, sa détermination. Désormais, l'enfant sera encouragé à marcher tout seul et les liens que cette femme entretiendra avec lui seront ceux qu'un pédagogue peut nouer avec son élève...<sup>61</sup>*

À travers cette coutume initiatique, nous devinons combien la marche, liée à un processus de maturation neuronale, va dépasser la simple construction de l'espace, pour permettre de jouer sur ses limites et s'inscrire dans une tradition culturelle. Ce n'est pas la capacité de marcher qui est célébrée, mais la personne qui obtient ce pouvoir et qui, par la mise en valeur de cet acte, accède à une certaine subjectivation. Le processus d'autonomie est ainsi mis en valeur par la distanciation parentale et les encouragements à réussir.

#### *1.2.1.2. Dans l'enseignement et la philosophie*

En remontant le temps, nous nous trouvons entre 500 et 400 avant J.-C., à Athènes, où un certain Socrate faisait parler de lui. Il ne cherchait pas à enseigner aux gens. Il donnait au contraire l'impression qu'il voulait apprendre de la personne avec qui il s'entretenait. Il ne donnait pas de cours, il discutait. En réalité, il posait surtout des questions, feignant de ne rien savoir, pour amener l'autre à découvrir progressivement les failles de son raisonnement : l'art de faire "accoucher les esprits", inspiré du métier de sage-femme qu'exerçait sa mère. La maïeutique est donc cette pratique philosophique d'enseignement qui consiste à faire sortir la connaissance de l'intérieur de chacun. Quand un homme se met à raisonner, il puise en lui-même les réponses nécessaires. Le questionnement est un des éléments constitutifs de la médiation éducative ; à certains égards, il s'inspire de la maïeutique de Socrate.

#### *1.2.1.3. En théologie et au niveau religieux*

Il y a 2000 ans, apparaît le Christ que le christianisme présente comme l'Unique Médiateur entre Dieu et les hommes. Les messages de Jésus dépassent à plus d'un titre la simple philosophie et l'enseignement d'une morale ; ce sont de véritables principes de vie, c'est-à-dire la mise en acte des valeurs, pour conduire chacun bien au-delà de ses tribulations terrestres. Notamment, à travers les paraboles, nous décryptons les trois critères universels de la médiation tels que les présente R. Feuerstein : une intentionnalité marquée, pour que l'auditoire écoute et se sente concerné ; une signification, à prendre le plus souvent au second degré ; une transcendance, pour relier l'homme à Dieu et l'inciter à mettre en pratique le message reçu.

<sup>61</sup> HASSOUN, Jacques, Au commencement était l'Exode, pp 18-79, in La marche, la vie, dirigé par André RAUCH, Éditions Autrement, Paris, 1997, 172 pages. p.19

Marc Prouchet consacre tout un chapitre de sa thèse<sup>62</sup> au Christ Médiateur : *“C’est d’une manière inattendue que se réalise la médiation entre l’homme et Dieu. Puisque le christianisme pose qu’il n’existe pas d’espace neutre entre l’un et l’autre, le Christ n’intervient pas comme un tiers - à mi-chemin entre Dieu et l’humanité, supérieur aux hommes ordinaires, mais inférieur à Dieu- qui se maintiendrait à l’extérieur du conflit (...) Le Christ étant celui en qui les croyants trouvent Dieu et en qui ils se trouvent eux-mêmes unis et rassemblés (...)Médiateur de Dieu et des hommes, il est ainsi plus que l’Entre-Deux ; il est “Des-Deux” : il est Dieu, il est homme, il est le départ du chemin et son aboutissement.”*

Comme il le précise par ailleurs, les termes de “médiation” et de “médiateur” n’apparaissent pas dans les textes des quatre Évangiles, ni dans ceux des Actes des Apôtres. On peut penser que la dénomination de “médiateur”, attribuée au Christ, est une création de l’Église primitive comme l’indique Annie Cardinet : *“La théologie chrétienne est dans le sillage de celle du Moyen-Orient antique qui a construit la notion en faisant du Christ un médiateur parce qu’il est le seul “canal” possible entre Dieu et les hommes par sa nature ; sa fonction de médiation, à la fois ascendante et descendante, est pleine et entière”.*<sup>63</sup>

À travers ces trois démarches : éducative, philosophique et religieuse, nous comprenons mieux les prémisses de pratiques d’éducation qui auront traversé deux millénaires et sont plus particulièrement mises à jour en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle.

### 1.2.2. Une apparition récente à trois époques

Même si ce n’est qu’au XVI<sup>e</sup> siècle que le terme médiation prend sa valeur moderne *“d’entremise destinée à concilier des personnes, des partis”*, d’abord en religion, puis surtout en droit et, enfin, en diplomatie, le terme médiateur est apparu bien plus tôt (vers 1265), dans un emploi spécialisé en théologie chrétienne : Jésus est dit le médiateur entre Dieu et l’homme, comme nous venons de le préciser. Mais nous nous intéresserons plutôt aux auteurs qui, au cours de ce XX<sup>e</sup> siècle, ont fait plus ou moins explicitement référence à la médiation, dans l’acceptation de médiation éducative, c’est-à-dire aux interactions sociales, pour donner du sens à la construction des savoirs.

**Lev Sémionovitch Vygotsky** (travaux 1924-1934). À l’époque du behaviorisme, ses écrits se démarquent du courant pédagogique dominant du moment et de l’influence constructiviste qui marquera une moitié de ce siècle. Il est sans doute regrettable qu’ils n’aient été portés à notre connaissance que tardivement (dans les

<sup>62</sup> PROUCHET, Marc, La médiation cognitive à l’École d’“apprendre à penser à “penser pour connaître”, Th. en Sciences de l’Éducation, Lyon 2, 1999, pp 164-176

<sup>63</sup> CARDINET, Annie, op. cit., p. 55

années 70 en langue anglaise, depuis 1985 en français). Vygotsky voit l'apprentissage comme une condition du développement, et non l'inverse, comme le soutiendra Piaget. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide des adultes et celui qu'il atteint seul, définit la "zone proximale de développement" : *"Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide d'adultes, il pourra l'accomplir seul demain"*.<sup>64</sup> Le développement intra-personnel est alors une dynamique dépendant des relations inter-individuelles. Vygotsky s'attache particulièrement au langage qui va jouer un rôle médiationnel dans la construction de la pensée. Grâce aux interactions sociales, l'enfant s'approprie les deux fonctions du langage : celle de communication avec l'extérieur, et celle de régulation de la pensée et de l'action (intérieure). Cette construction de l'extérieur vers l'intérieur offre bien des pistes de travail en pédagogie. Au sujet de la terminologie, Vygotsky parle de la médiation du langage, instrument de construction de la pensée et de l'action ; il ne peut ré-utiliser ce terme pour l'action des adultes qui accompagnent, guident, planifient, etc., car ils sont considérés comme des agents de développement. C'est cette présence active qui se nommera, ailleurs et par la suite, médiation, et cet agent qu'on nommera médiateur.

**Anne-Marie Doly** situe explicitement cette référence du concept de médiation<sup>65</sup> : *"La médiation est en référence à la tradition vygotskyenne que l'on peut faire remonter à Hegel et à sa compréhension d'un accès "social" du sujet à la conscience de soi et qui se poursuit aujourd'hui à travers tout un courant de psychologie sociocognitive (conflit socio-cognitif de Doise et Mugny), rôle de l'interaction entre pairs (Gilles Beaudichon), de l'interaction de tutelle (Bruner, Beaudichon), dans la résolution de problèmes et l'apprentissage en particulier métacognitif (Wertsch, Pinard), jusqu'à Feuerstein auquel la notion de médiation doit beaucoup aussi."* Ce modèle inter-actif auquel on fait référence aujourd'hui, opère une rupture vis-à-vis de la psychologie génétique fondée sur les facteurs internes de maturation et d'équilibration pour construire l'intelligence. *"Cette pédagogie est dite aussi pédagogie de la médiation parce que ses références fondatrices ont changé, et font de facteurs extérieurs aux sujets comme les facteurs sociaux en particulier (mais aussi les contextes et habillages des tâches), les facteurs déterminants du développement et de l'apprentissage."*<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> VYGOTSKY, Lev Sémiouovitch, *Pensée et langage*, 1933-34 (85)p.109, Paris, Messidor

<sup>65</sup> DOLY, Anne-Marie, Médiation et Métacognition, in "Comprendre et construire la médiation", sous la direction de Georges Chappaz, Équipe Hermès. *Actes de l'Université d'été 1994*, Université de Provence, CNDP/CRDP de Marseille, 1995, p. 76

<sup>66</sup> DOLY, Anne-Marie, op. cit, p. 79

Jérôme S. Bruner reprenant l'idée de Vygotsky affirme: "Grâce à sa conscience, l'adulte peut fournir un étayage à l'enfant dans le contexte de l'interaction sociale pour qu'il puisse accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir seul."<sup>67</sup> Il établit alors une liste des diverses fonctions que peut avoir cet étayage dans un processus de soutien pour réaliser la tâche proposée. Ce sont les premiers essais de description des attitudes de l'adulte qui vont favoriser la réussite de l'enfant : *l'enrôlement*, pour engager l'intérêt de l'enfant pour l'activité ; la *simplification de la tâche*, pour qu'il parvienne à comprendre s'il a réussi ; le *maintien de l'orientation*, pour aller jusqu'au bout ; le *contrôle de la frustration*, etc. Britt-Mari Barth, principale disciple de Bruner, explique que celui-ci " voit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimentée que lui"<sup>68</sup>. Elle s'appuie sur les travaux de Bruner et d'autres chercheurs pour construire un modèle pédagogique qu'on peut qualifier de modèle cognitif de médiation légué par Vygotsky. Le terme de médiation est entériné non plus au sens intra-personnel, tel que l'employait Vygotsky, mais pour qualifier les relations interpersonnelles, les interactions humaines favorisant l'apprentissage.

Comme les travaux de Vygotsky sont apparus à contre-courant de la "pensée correcte" behavioriste de l'entre-deux-guerres, ceux de Bruner arrivent au moment où le constructivisme de Piaget est en plein essor et s'en démarquent de la même façon. Britt-Mari Barth conclut sa présentation des travaux de Bruner par une comparaison du concept de développement chez les deux auteurs : "Si les deux hommes sont parfaitement d'accord sur la nature constructive de l'apprentissage, le bébé de Piaget apprend par l'action ; il est plus isolé de l'adulte que le bébé de Bruner qui apprend par interaction avec celui-ci. Sur ce point, Bruner est très influencé par Vygotsky qui conçoit le développement humain comme un "processus d'assistance."<sup>69</sup>

On peut considérer qu'il s'agit bien d'une troisième voie possible pour l'enseignement et l'apprentissage qui se démarque du conditionnement opérant préconisé par Skinner et des pratiques par assimilation et accommodation chères aux piagétiens.

Reuven Feuerstein développe la théorie de l'E.A.M. (l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé) ; un tiers s'interpose volontairement entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre. Le terme médiatisé n'a rien à voir avec l'utilisation des techniques audiovisuelles, mais correspond plus exactement au mot médiat (dérivé par aphérèse d'immédiat), peu usité dans la langue française. En fait, nous sommes confrontés aux stimuli extérieurs de façon immédiate (par nos cinq sens) et de façon médiate, quand

<sup>67</sup> BRUNER, Jerome S., Le développement de l'enfant Savoir- faire, savoir-dire, Paris, PUF, 1983, p.290

<sup>68</sup> BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction, 1993, Paris, Retz, p. 37

<sup>69</sup> BARTH, Britt-Mari, Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique, in Communication et langage, n°66, pp.46-49



un être humain s'interpose entre nous et l'environnement pour nous l'expliquer, le réorganiser, nous aider à mieux le saisir.

C'est grâce aux situations de médiation vécues avec quelqu'un d'autre, que l'enfant va prendre l'habitude de tirer parti d'autres occasions d'apprendre, même informelles. Ces situations médiatisées (médiates, médiationnelles) ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre.

Le schéma SHOHR symbolise l'expérience d'apprentissage médiatisé selon Feuerstein. Il s'inspire du modèle du traitement de l'information et de l'analogie de fonctionnement entre le cerveau et l'ordinateur. Chaque lettre est l'initiale d'un mot-clé. La version intégrale du modèle est représentée en *annexe VI (p. 441)*

**S H O H R**

Le **S** représente les stimuli de l'environnement pouvant atteindre directement le cerveau humain, via les cinq sens, ou indirectement par l'intermédiaire d'un autre être.

Le **H** est l'être humain médiateur (Human being, Humain). C'est celui qui s'interpose entre le monde extérieur et l'enfant en situation d'apprentissage. Il reçoit les mêmes informations de l'extérieur, mais il les prépare, les arrange, les sélectionne pour aider la pensée à s'organiser.

Le **O** définit l'organisme (Organism) qui reçoit les informations, c'est-à-dire le cerveau. Par analogie avec le fonctionnement d'un ordinateur, trois phases d'activité de la pensée ont été répertoriées : une phase de perception des données où les fonctions d'observation sont mises en jeu, appelée également "Input" ; les stimuli sont traités, élaborés ; des questions se posent à partir des éléments observés ; c'est le traitement ou "Elaboration" ; enfin, la recherche d'une solution s'opère, l'expression de la réponse se prépare ; c'est l' "Output".

Le **R** représente la réponse (Respons) de l'apprenant sous forme de paroles, d'écrits, de gestes, de productions diverses. Il est le reflet et le produit de l'activité mentale préalable. À nouveau, en fonction de l'adéquation ou non, de la réponse avec la situation d'apprentissage de départ, le médiateur peut intervenir pour corriger, recentrer ou accepter la solution proposée par l'élève.

En réalité, dans une classe ou un groupe d'apprentissage, ce schéma simplificateur se complexifie par la multiplicité des intervenants et des interactions. Chaque personne qui intervient pour expliciter sa démarche personnelle devient médiatrice (H) pour tous les autres, qui sont alors apprenants, récepteurs d'informations (O). Celles-ci, mises en circulation, sont alors des stimuli (S) filtrés par les différents participants et confrontés aux stimuli directs perçus sur le document remis ou les supports à disposition. Cette situation d'interactions et de questionnements à partir de données, suscitée par l'animateur en vue de comprendre un problème ou de maîtriser un concept, produit le conflit socio-cognitif. C'est un élément majeur de la construction du sens et de l'élaboration des différents concepts qui vont étayer le savoir.

Cette explication simplifiée ouvre la voie à des recherches et à des applications nombreuses, restées d'abord dans le champ de l'éducabilité cognitive, puis étendues à des domaines plus larges d'éducation. Ces pratiques éducatives sont à connaître et à classer pour une meilleure identification.

### **1.2.3. Les pratiques actuelles de la médiation éducative**

À leur origine, les pratiques destinées plus particulièrement à des publics en difficulté, adultes ou adolescents, consistaient à appliquer un programme d'éducabilité cognitive. L'un des plus répandus dans la formation professionnelle pour adultes et le système éducatif français est le P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental). C'est aussi celui qui, explicitement, décrit et utilise les caractéristiques de la médiation. De ses premières expérimentations (85-90) sont nées d'autres recherches et pratiques qui se prévalent de ce courant de pensée. Nous les classerons en trois groupes : celles qui ont axé leur priorité sur la transmission des contenus didactiques, celles qui appliquent des programmes spécifiques et celle que nous proposons, synthèse de plusieurs courants, adaptée aux classes ordinaires.

#### **1.2.3.1. La médiation sur les contenus académiques**

C'est plutôt au niveau de la recherche universitaire que se situent ces différentes propositions : l'une est partie de la formation et de l'application du P.E.I. (Université Paris V) ; l'autre des travaux de Bruner et de Britt-Mari Barth (Institut Supérieur de Pédagogie) ; la troisième, des recherches de Marc Prouchet et de son équipe dans une école d'application de la ville de Lyon.

\* **La première voie de recherche est celle que proposent A. Moal et M. Sorel<sup>70</sup>**, théoriciens de la pratique du Programme d'Enrichissement Instrumental qui ont transféré des éléments de ce programme d'éducabilité à l'enseignement traditionnel. Les principaux sont les critères de la médiation, tels qu'ils sont définis par R. Feuerstein, servant de ligne de conduite pédagogique aux enseignants ainsi que la trame du cours s'inspirant de la méthodologie d'une séquence de P.E.I. *"Le savoir y est prétexte à une activité mentale focalisée, soumise à la métacognition pour en faire émerger les stratégies dont l'apprenant devra prendre conscience en vue d'un transfert à d'autres situations de même type."*<sup>71</sup> Ces recherches sont proposées par le Centre de Formation Continue de l'université Paris V -René Descartes aux enseignants et formateurs de l'Éducation nationale du second degré. La relation avec le P.E.I. est explicite, mais non exclusive. D'autres références sont notées : A. Léon pour l'approche systémique, J. Nuttin pour la motivation et M. Roger à travers l'utilisation de la Programmation des Actions didactiques.

\* **La deuxième application pédagogique découle des travaux de J.S. Bruner et des propositions de Britt-Mari Barth<sup>72</sup>**. Dans son premier ouvrage, celle-ci développe la notion de construction des concepts. Elle insiste sur le nécessaire conflit socio-cognitif grâce au questionnement élucidant. Elle préconise une démarche inductive et déductive, et recherche constamment les moyens pédagogiques idoines pour rendre l'élève actif et constructeur de son apprentissage. Dans ce sens, elle se situe dans la voie de la médiation, même si les attitudes sous-jacentes restent dans l'ombre et s'il est peu fait cas du fonctionnement mental des apprenants. Ce modèle est enseigné à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, à l'occasion des universités d'été ou de stages mis en place par des organismes de formation de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Privé.

\* **Le troisième axe est celui de Marc Prouchet<sup>73</sup>**, professeur des écoles, maître formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon et docteur en Sciences de l'Éducation. Il s'agit d'une recherche menée depuis 1990 par une équipe d'enseignants exerçant dans une école d'application située en Zone d'Éducation Prioritaire dans le premier arrondissement de LYON, auprès d'élèves de 5 à 8 ans (cycle des apprentissages fondamentaux).

Partant d'un constat : *"l'absence ou l'insuffisance ou l'inefficacité d'une activité mentale*

---

<sup>70</sup> SOREL, Maryvonne, Pratiques nouvelles en éducation et en formation, l'éducabilité cognitive, 1994, Paris, l'Harmattan.

<sup>71</sup> CARDINET, Annie, op.cit., p. 220

<sup>72</sup> BARTH, Britt-Mari, L'apprentissage de l'abstraction, 1987, Paris, Retz

<sup>73</sup> PROUCHET, Marc et al., Penser pour apprendre, Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école, Paris, Hatier, 1999

*autonome et cohérente avec les contraintes et la nature des tâches demandées*<sup>74</sup>, cette équipe décide de lutter contre les "résistances aux apprentissages" en préconisant un temps d'apprentissage cognitif sous forme "d'activités-détours", en parallèle mais au service des activités didactiques. *"L'hypothèse est qu'une action pédagogique doit être engagée, visant explicitement à provoquer le développement de stratégies que les élèves doivent - mais ne peuvent forcément - acquérir, structurer ou utiliser lorsqu'ils sont confrontés à des activités scolaires demandant leur mise en oeuvre.(...) Ainsi, la pédagogie de la médiation cognitive visera intentionnellement et explicitement l'apprentissage de processus de pensée que les élèves vont utiliser dans les apprentissages scolaires."*<sup>75</sup>

Cette démarche de médiation cognitive, en relation avec les apprentissages scolaires, plus spécifiquement dans les mathématiques et l'apprentissage de la langue et de la créativité est *"bien de mettre en place chez l'élève un système de compétences cognitives qui, d'inter-personnelles (construites dans les interactions avec l'enseignant) deviendront intrapersonnelles (fonctionnant de manière autonome)... pour peu qu'elles soient l'objet d'un travail de type métacognitif et d'une activité de généralisation."*<sup>76</sup>

### 1.2.3.2. Des programmes spécifiques de médiation

Nous retiendrons plus particulièrement trois programmes issus de la théorie de la modifiabilité structurale cognitive de Reuven Feuerstein. *"Nous définirons la modifiabilité comme une modification structurale du fonctionnement de l'individu qui reflète un changement dans le cours prévu de son développement. La modifiabilité cognitive concerne les transformations de la structure de l'intellect essentielles à une meilleure adaptation aux nécessités et aux situations de la vie... Elle diffère du "changement" en ce que ce dernier est produit par des processus de développement et de maturation, alors que la modifiabilité représente un éloignement notable du cours normal du développement de l'individu tel que le déterminent son contexte génétique et/ou neurophysiologique et/ou son expérience éducative."*<sup>77</sup>

\* Le premier d'entre eux, le plus répandu sans doute au niveau international, est **le Programme d'Enrichissement Instrumental**. Composé de quatorze cahiers ou instruments, il est plus spécifiquement destiné aux publics en difficulté : adultes en mal de reconversion professionnelle, adolescents perturbés, élèves déficients ou handicapés. Son élaboration et son utilisation empirique ont été d'abord expérimentées auprès de personnes souffrant de dysfonctionnements cognitifs.

---

<sup>74</sup> PROUCHET, Marc, op. cit. p. 21

<sup>75</sup> PROUCHET, Marc, op. cit. p. 32

<sup>76</sup> id. p. 34

<sup>77</sup> FEUERSTEIN, Reuven, KRASILOWSKI, David et RAND, Yaacov, La modifiabilité pendant l'adolescence : aspects théoriques et données empiriques in L'enfant de six ans et son avenir de CHILAND, Colette, 1971, Paris, P.U.F.

C'est d'ailleurs à partir du L.P.A.D. (Learning Potential Assessment Device)<sup>78</sup>, test dynamique et pronostique du potentiel d'apprentissage, que Feuerstein va répertorier des types d'exercices pour corriger le fonctionnement cognitif déficient. Sa première conception date de 1968<sup>79</sup>, sa commercialisation et son développement du début des années 80, après la thèse qu'il a soutenue en Sorbonne en 1979.

Son but est très clairement énoncé : *"Le Programme d'Enrichissement Instrumental vise à augmenter la modifiabilité structurale des sujets ayant manqué d'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.), c'est-à-dire qui ne donnent pas leur pleine mesure quand ils sont en contact direct avec l'environnement. Le P.E.I. fournit les prérequis de pensée nécessaires pour tirer profit de toute situation d'apprentissage."*<sup>80</sup>

De ce but principal découlent six sous-buts constituant la trame des formations à ce programme et les objectifs éducatifs à poursuivre pour les groupes qui vont bénéficier de sa pratique :

- activer ou corriger les fonctions déficientes ;
- acquérir le vocabulaire, les concepts, les opérations, les relations et les principes nécessaires à l'activité mentale ;
- créer de nouvelles habitudes de pensée ;
- développer les prises de conscience, l'introspection et la réflexion ;
- accroître la motivation intrinsèque ;
- amener un changement dans l'image de soi.

Ce programme n'a pas été conçu pour des élèves dans le cadre traditionnel de l'enseignement. Son utilisation abusive et généralisée dans certains établissements a dénaturé le produit et démotivé des enseignants pour sa pratique. Il doit être réservé en priorité à certains types d'élèves, à partir de l'adolescence, dans des cadres spécifiques, avec des objectifs clairement énoncés et des praticiens expérimentés. C'est la raison pour laquelle une association européenne s'est créée (1993) pour promouvoir les applications et les recherches autour de l'apprentissage médiatisé et de la modifiabilité cognitive structurale.<sup>81</sup> Il nous semble qu'une grande partie des travaux effectués porte essentiellement sur les applications du P.E.I. à des contextes autres que ceux des classes ordinaires du système éducatif et, plus particulièrement, celles du premier degré. Aussi devons-nous étudier d'autres perspectives qui s'attachent davantage à la pratique de la médiation éducative avec de plus jeunes enfants.

---

<sup>78</sup> FEUERSTEIN, Reuven et al. The Learning Potential Assessment Device. Theory Instruments and Techniques. Studies in Cognitive Modifiability, Report 1, 1972, Hadassah Wizo Canada Research Institute, Jérusalem

<sup>79</sup> FEUERSTEIN, Reuven, The Instrumental Enrichment Method : An Outline of Theory and Technique, 1968, Laboratory report of Hadassah Wizo Canada Research Institute, Jérusalem

<sup>80</sup> FEUERSTEIN, Reuven et al. in Documentation de base pour les formations P.E.I.

<sup>81</sup> A.E.M.C. Association Européenne de la Modifiabilité Cognitive regroupant les chercheurs belges, italiens, français, anglais, espagnols et israéliens et publiant des bulletins semestriels d'informations et des rapports en français, anglais et espagnol.

\* Le deuxième programme est celui de Carl Haywood, le **P.E.C.J.E. (Programme d'Éducation Cognitive pour Jeunes Enfants)**<sup>82</sup>. À la suite de Feuerstein, Carl Haywood s'est plus particulièrement intéressé au développement cognitif précoce et aux difficultés d'apprentissage chez les jeunes enfants. Il intervient de façon ponctuelle dans les colloques de l'A.E.C.M. En France, ses travaux sont relayés par Jean-Louis Paour, professeur à l'Université de Provence et responsable pédagogique des stages. <sup>83</sup> *"L'éducation dite cognitive se propose d'éduquer les processus de la pensée par le développement et l'optimisation des principales fonctions cognitives du traitement de l'information. Sa vocation spécifique : apprendre à penser, apprendre à apprendre, apprendre à se former et à devenir plus performant et plus autonome."* Les formations s'adressent avant tout aux éducateurs et enseignants spécialisés ainsi qu'aux institutrices des classes maternelles. Deux domaines d'activités élaborés par Feuerstein sont repris : la médiation à travers l'étude des douze critères et le fonctionnement cognitif : opérations mentales, stratégies et procédures cognitives, connaissances métacognitives. Son opérationnalisation pose question et les populations ciblées ne correspondent pas tout à fait aux publics des classes traditionnelles. Aussi essayons-nous de rechercher des pratiques de la médiation qui puissent s'adapter aux groupes hétérogènes le plus fréquemment rencontrés.

\* Le troisième programme d'éducabilité cognitive, celui de Pierre Audy<sup>84</sup>, **A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel)** semble davantage répondre à nos attentes de pédagogue et pouvoir satisfaire bon nombre d'enseignants du premier et du second degré. Ce modèle dérive en majeure partie d'une intégration des recherches de Feuerstein et de celles de Sternberg (1985)<sup>85</sup>. La théorie du psychologue américain repose sur *"le rôle de l'entraînement au niveau des composantes de traitement de l'information ; celles-ci correspondent à des processus élémentaires de traitement de l'information qui opèrent sur les représentations ou les symboles internes."*<sup>86</sup> Plus spécifiquement, Sternberg distingue cinq types de composantes : les métacomposantes, les composantes de performance et les composantes d'acquisition, de rétention et de transfert.

Pour Audy (1988), il apparaît également évident que la taxonomie de Feuerstein et celle de Sternberg sont complémentaires. Chacun d'eux a étudié une portion distincte d'un même continuum, à savoir le processus de résolution de problèmes.

---

<sup>82</sup> HAYWOOD, Carl, BROOKS et BURNS, 1992, Programme d'Éducation Cognitive pour Jeunes Enfants, "Bright Start"

<sup>83</sup> A.E.C.D. Association pour l'Éducation Cognitive et le Développement, 1, Rue de la République 13002 MARSEILLE

<sup>84</sup> AUDY, Pierre, A.P.I. une approche visant l' Actualisation du Potentiel Intellectuel, 1992, Montréal, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

<sup>85</sup> STERNBERG, Robert. J., Beyond I.Q. : a triachic theory of human intelligence, 1985, Cambridge, New-York

<sup>86</sup> AUDY, Pierre, op. cit., pp 5-6

Compte tenu des sujets étudiés, Feuerstein a davantage remarqué les déficiences au niveau des fonctions cognitives de base (observation des données, exploration systématique, organisation spatio-temporelle, etc.) et Sternberg a identifié les composantes de niveau supérieur ou métacomposantes (anticipation de la nature et des implications de la tâche, comparaison des stratégies susceptibles de convenir à la résolution, etc.).

Par souci de clarté, le modèle A.P.I. propose une taxonomie qui englobe les deux points de vue ; elle devient plus exhaustive et plus opérationnelle, venant ainsi corriger les approximations et le flou des fonctions cognitives déficientes de Feuerstein.

Le concept de stratégies de résolution de problèmes constitue le socle du modèle A.P.I. S'inspirant du programme P.E.I., Audy propose d'enseigner lesdites stratégies à partir d'exercices décontextualisés. Deux types sont retenus, les problèmes "d'organisation de points" et les "histoires sans paroles", s'inspirant de deux des quatorze cahiers de l'Enrichissement Instrumental. Et, pour qu'il n'y ait pas de litiges sur les droits d'auteur, de nouveaux modèles sont créés. Les praticiens peuvent d'ailleurs eux-mêmes inventer des exercices de même type, ce qui évite de rester prisonnier d'exemples qui risqueraient de devenir répétitifs et enfermants.

Découlant de ce premier concept, celui de l'efficacité cognitive emprunté à l'un des paramètres de la carte cognitive de Feuerstein, ouvre la voie à des recherches sur le diagnostic du fonctionnement cognitif. Pour nous contenter d'une approche lointaine, nous la définirons comme l'habileté à résoudre les problèmes, c'est-à-dire à utiliser spontanément un certain nombre de stratégies, de façon pertinente, en économisant temps, énergie et ressources.

L'outil de diagnostic du niveau d'efficacité élaboré par Audy et son équipe nous paraît également une avancée pour la pratique pédagogique. Le P.E.S.D. (Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande)<sup>87</sup> permet en effet *"d'évaluer rapidement les forces et les faiblesses d'un individu ou d'un groupe en regard de son degré d'utilisation de 20 ou 23 stratégies de résolution de problèmes. Contrairement à de nombreux tests psychologiques qui portent sur des opérations sur demande, le P.E.S.D. a pour objet la prédisposition de l'individu à recourir spontanément à ces mêmes opérations mentales... Il vise à mettre en lumière le processus de résolution de problème qui le caractérise. Le quotient d'efficacité (Q.E.) constitue alors le reflet de la maîtrise de ce processus par la personne évaluée à l'aide du P.E.S.D"*<sup>88</sup>.

Plus léger et moins complexe que le L.P.A.D., cet outil d'évaluation de l'apprentissage, moyennant une bonne formation et une pratique assidue, se révèle un auxiliaire pertinent d'observation et de compréhension des difficultés scolaires de

---

<sup>87</sup> AUDY, Pierre, Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande (P.E.S.D.), 1994, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Éditions APIH

<sup>88</sup> AUDY, Pierre, op. cit., pp 17-19

bon nombre d'élèves. C'est aussi un bon indicateur du fonctionnement cognitif des personnes testées. Ce sera notre outil de référence pour observer les changements opérés chez les élèves constituant le groupe d'expérimentation.

Ce programme, beaucoup plus adapté à la problématique de la pratique pédagogique dans les classes ordinaires, présente cependant quelques limites : la non-prise en compte des aspects émotionnels, même si ceux-ci ont été intégrés par la suite ; les droits d'auteur et les réserves d'utilisation du P.E.S.D. ; le travail supplémentaire important de correction, de cotation et d'interprétation dudit test, pour un enseignant.

Partant de ces constats et de ces remarques, il nous est apparu pertinent, à partir des éléments positifs observés et des limites d'utilisation dans les cadres pédagogiques traditionnels, de proposer une formule qui ne soit pas enfermée dans un programme définitif mais qui, tout en s'appuyant sur des aspects théoriques solides, offre des pistes opérationnelles de travail, avec la possibilité d'utiliser les supports adaptés selon le niveau scolaire des élèves, de créer ses propres outils, de les élaborer en équipes et de confronter ses résultats avec ceux d'autres praticiens.

#### 1.2.3.3. La médiation éducative dans les apprentissages

L'utilisation du P.E.S.D. étant soumise à des restrictions précises (droits d'auteur) et n'étant pas pour nous un préalable nécessaire à la pratique de la médiation dans le cadre scolaire, il nous a semblé opportun d'expérimenter dans l'enseignement primaire, dans un premier temps (92-94), puis de proposer aux enseignants du premier et du second degré (à partir de 1995) une formation moins lourde que le P.E.I.. Nous avons ainsi conservé tous les éléments concernant l'apprentissage médiatisé et les critères de la médiation de R. Feuerstein tout en nous inspirant des grilles d'habiletés de médiation élaborées par les chercheurs québécois. Nous avons emprunté les types d'exercices inspirés du P.E.I., mais non soumis au copyright, modélisés par les enseignants canadiens. Nous y avons ajouté des aspects liés aux émotions, aux attitudes et à la motivation inspirés de recherches australiennes et américaines (M. Bernard et A. Ellis). L'ensemble est complété par des références aux valeurs humanistes présentées par G. Charest.<sup>89</sup>

La médiation éducative suppose qu'il n'y a pas connivence immédiate entre la culture et l'élève. *"Elle se différencie d'une certaine vision piagétienne selon laquelle le processus d'accès au savoir serait purement endogène. Ce qui justifie le médiateur, c'est que la démarche vers la culture suppose son intervention, requiert son rôle, pour aménager la rencontre et provoquer la réceptivité. La pédagogie traditionnelle croit à tort qu'il suffit de*

---

<sup>89</sup> CHAREST, Gilles, in Besoins de base, besoins pathologiques et méta-besoins, 1993



*transmettre la culture, c'est-à-dire d'enseigner, pour que celle-ci soit accueillie.*<sup>90</sup> L'enseignement transmetteur suppose la rationalité de l'objet transmis et l'adéquation avec l'élève qui apprend ; il se focalise sur l'immédiateté du rapport entre le sujet et son environnement, comme si celui-ci se présentait d'emblée organisé, structuré, chargé de sens. Ce serait oublier l'impératif cognitif formulé par Blaise Pascal trois siècles et rappelé par Edgar Morin<sup>91</sup> : *"Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiatees et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties."* Il nous semble donc important de rappeler la "médiateeté" des choses, comment aller *"de l'immédiat au médiate"*<sup>92</sup> et, réciproquement, comment l'immédiateté s'est construite par la médiation de l'entourage éducatif de l'enfant. C'est, en partie, par cette présence aidante, compréhensive, aimante, par ce temps d'écoute, par ces moments passés ensemble, que l'enfant construit ses repères, qu'il comprend le monde qui l'entoure, qu'il donne un sens et du sens à sa vie. Ce qui devient par la suite *"immédiat"*, *"évident"* n'est peut-être que la résolution de conflits intérieurs, l'intériorisation de concepts, facilitées par la relation et par l'intervention d'un médiateur dont la présence n'est plus nécessaire. C'est une sorte de *"conduite accompagnée"* comme le suggère cette métaphore empruntée à l'apprentissage de la conduite routière<sup>93</sup> ou mieux *"d'auto-éducation assistée"*, formule qu'appréciait Henri Desroche citée par Guy Avanzini.<sup>94</sup>

Aujourd'hui, une majorité d'élèves n'est plus apte à recevoir l'enseignement qui lui est dispensé, parce qu'elle n'a pas appris à *"construire des savoirs, "parce qu'elle n'a pas été formée dans l'environnement familial à un certain nombre d'opérations mentales qui sont absolument requises pour profiter des situations scolaires traditionnelles"*<sup>95</sup>. Il n'est pas étonnant qu'échoue avec elle une *"pédagogie de la transmission"*. Comme le prévoyait, de façon prémonitoire, Philippe Meirieu, enseigner devient un nouveau métier et l'enseignant *"ne devrait pas craindre d'être dépossédé de son pouvoir, convaincu qu'il serait de troquer le rôle de distributeur contre celui de médiateur, de devenir le garant de l'assimilation et non plus le spectateur de l'incompréhension."*<sup>96</sup>

Le stage pédagogique de dix jours que nous organisons sur deux années scolaires

<sup>90</sup> AVANZINI, Guy, Postface, in Penser pour apprendre, Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école, Paris, Hatier, 1999, p. 282

<sup>91</sup> MORIN, Edgar, op. cit., pp 28 et 137, citant Blaise PASCAL, Les Pensées, II, 72, éditions Brunschvicg

<sup>92</sup> DROUARD, Vincent, Document vidéo réalisé à propos de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé et du programme P.E.I., en vue de l'obtention du C.A.P.S.A.I.S., 1990

<sup>93</sup> DROUARD, Vincent, MONTAGNIER, Joseph, RICHARD, Gilbert, VACHER, André, "Apprends-moi à conduire ma vie", vidéo sur la pratique de la médiation au quotidien, Studio Vidéo Son 44, Institut de la Salle, 1994

<sup>94</sup> AVANZINI, Guy, op. cit., p. 284

<sup>95</sup> MEIRIEU, Philippe, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Éditions E.S.F., Paris, 1989, p.16

<sup>96</sup> MEIRIEU, Philippe, ibid., p. 18

s'effectue dans cet esprit, en alternant deux ou trois jours consécutifs de formation suivis de plusieurs mois d'expérimentation en classe. Il propose de *"donner les moyens aux personnes qui viennent se former d'améliorer leur niveau d'efficience, dans leur façon de résoudre les problèmes, dans leurs attitudes et comportements de médiateurs, afin de faciliter les apprentissages chez leurs élèves"*.<sup>97</sup>

Trois facettes sont développées au cours de cette session de formation continue pour enseignants, éducateurs, psychologues et toutes personnes touchées par les problèmes d'éducation : la médiation, l'efficience et les aspects méthodologiques des apprentissages.

\* **La médiation** est étudiée sous ses aspects de pratique d'éducation, pas seulement en théorie, comme trop souvent s'en sont plaints les enseignants qui se sont formés au Programme d'Enrichissement Instrumental. Des situations concrètes sont analysées sous l'angle de l'intensité de médiation ; à travers les discours, chacun est amené à découvrir quand la médiation apparaît dans les situations de communication. Entre *"faire à la place de"*, *"donner des ordres"*, *"dire d'exécuter"*, *"montrer comment faire"*, *"montrer en expliquant"*, *"demander comment s'y prendre"*, etc., une gamme de propositions est ordonnée sur un continuum pour observer les nuances de la médiation, les effets produits chez l'enfant, le déplacement du médiateur entre le problème à résoudre et le sujet. Les stagiaires élaborent ainsi différentes situations vécues quotidiennement sur des schémas vierges prévus à l'avance. Ils découvrent ainsi que l'autonomie de l'enfant ne peut apparaître que si le médiateur sait progressivement s'effacer, et cela passe par une nécessaire maîtrise du discours et des comportements.

La médiation naturelle des participants est analysée ensuite en situation d'animation de séquences méthodologiques autour des habitudes fonctionnelles qui seront décrites plus loin. Selon l'effectif des groupes de participants, six à huit leçons sont ainsi préparées, animées et analysées à partir des comportements et des discours de la personne animatrice. Ce sont des éléments qui permettent aux enseignants de percevoir les points forts et les points faibles de chacun, de mieux identifier les discours et les gestes avec les caractéristiques de chaque critère et de se donner, ensuite, les moyens de travailler sur les points qu'ils considèrent pertinents pour faire évoluer leur pédagogie. Tout enseignant convenable n'est pas forcément médiateur ; cela s'apprend et *"sans une formation très précise, il peut y avoir une pratique médiationnelle totalement caricaturale"*<sup>98</sup>.

\* **L'efficience** est étudiée sous l'angle des stratégies de résolution de problème. Nous proposons la classification élaborée par l'Université du Québec qui nous paraît plus complète et plus opérationnelle que la liste des fonctions cognitives jointe au

<sup>97</sup> in Objectifs et contenus de M.E.A. Médiation Éducative dans les Apprentissages,

<sup>98</sup> SADOULET, Pierre, in Penser pour apprendre, Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école, Paris, Hatier, 1999, 286 p., p. 242

P.E.I. Chacune peut servir de support à l'élaboration d'une séquence méthodologique suivant un plan déterminé à l'avance. Les stagiaires choisissent dans la liste celles qui correspondent aux déficiences les plus marquées chez leurs élèves. Chaque leçon préparée sera ensuite animée devant le groupe et pour l'ensemble des stagiaires adultes présents. Elle pourra, moyennant quelques ajustements en fonction de l'âge des élèves, être réutilisée dans le cadre des études dirigées ou des heures de modules, en classe.

Des grilles d'observation des comportements des élèves sont également construites pour faciliter le diagnostic et identifier les lacunes les plus fréquentes ou la non-prise d'habitudes fonctionnelles au niveau de la pensée. Nous développerons cet aspect dans la partie 1.3.2.

\* **La méthodologie** des apprentissages concerne les points complémentaires du fonctionnement cognitif. Une place est accordée au rôle des émotions dans les situations d'apprentissage et à leur importance pour la motivation intrinsèque. Des exposés sur les connaissances actuelles de la mémorisation ainsi que des conseils pratiques pour favoriser la mise en mémoire à long terme sont prodigués. Des compléments d'information sur les recherches cognitives, le fonctionnement du cerveau à partir de vidéos scientifiques et d'exposés magistraux sont également proposés. Des exercices pratiques sur les consignes viennent compléter la panoplie des objectifs et contenus de cette formation professionnelle qui veut toucher les personnes dans leur globalité et, plus particulièrement, accroître leurs connaissances déclaratives, leurs connaissances procédurales et leurs connaissances conditionnelles. C'est cette médiation qu'il nous paraît pertinent de développer aujourd'hui.

Nous préférons la dénomination "**médiation éducative**" à celle de "**médiation cognitive**", parce que nous ne voulons pas limiter l'apprentissage à des suites de procédures d'exécution de tâches ou à des processus mentaux qui laisseraient à croire que le cerveau de l'enfant fonctionne comme un ordinateur. Nous avons conscience, et sans doute aujourd'hui plus qu'hier, de l'importance des facteurs conatifs, des attitudes, des croyances et des représentations au cours de l'acte d'apprendre. Comme les stratégies cognitives, ces autres aspects feront l'objet de prise de conscience, d'apprentissage et de transfert.

Aussi, pour élargir le cadre d'étude des stratégies, souvent restreint à la prégnance d'un contenu didactique ou à l'analyse des trois phases de résolution de problèmes (observation des données, recherche de solution, communication de la réponse), nous préconisons d'étudier les stratégies à support affectif : contrôler son impulsivité, surmonter les blocages, gérer son stress, anticiper les bénéfices de son action, se récompenser, se parler positivement, etc. ; nous abordons quelques

aspects méthodologiques : se fixer des objectifs, gérer son temps, organiser son environnement, utiliser son langage interne, etc. ; nous analysons les stratégies à la base de la mémorisation : focaliser son attention, s'imprégner du contenu, organiser le contenu, s'appropriier les données, intérioriser, etc. ; sans oublier quelques principes de vie du registre des valeurs humanistes : assumer ses responsabilités, coopérer avec les autres, persévérer dans la tâche, etc. .

Il nous semble que le qualificatif "éducative" convient mieux à ce type de médiation, tout en reconnaissant la prédominance des aspects "cognitifs" dans les divers apprentissages que rencontre l'élève : didactiques, méthodologiques ou autres.

### 1.3. La médiation éducative et l'efficacité cognitive

Le besoin des élèves n'est pas tant d'appliquer une méthode, si efficace soit-elle, que d'être dans les meilleures conditions pour apprendre de façon optimale. Cela suppose un savoir-faire indéniable de la part du maître, une connaissance du fonctionnement mental, une identification précise des stratégies à la base de la réussite, la prise en compte de quelques autres facteurs qui vont venir entraver ou faciliter les apprentissages.

#### 1.3.1. L'opérationnalisation des critères de la médiation

La médiation peut rester un concept flou si nous nous contentons de discourir à son sujet. Il s'agit pour nous de comprendre les attitudes éducatives sous-jacentes et les comportements observables (verbaux et non-verbaux) des adultes qui éduquent en voulant faciliter la tâche de l'apprenant.

Les travaux de Bruner sont une ouverture pour cette perspective. Leur opérationnalité ne nous semble pas évidente. De même, la liste des attitudes présidant à l'étayage apparaît insuffisamment exhaustive. Elles ont besoin d'être précisées pour les transformer en comportements observables et observés chez les enseignants, les éducateurs et les parents.

D'autres sources<sup>99</sup> sur les attitudes éducatives qui favorisent le développement de la réussite scolaire et humaine "*nous montrent des points de convergence entre le vécu concret des participants (enseignants et élèves), les résultats statistiques obtenus (lorsque disponibles), et la théorie défendue dans les approches utilisées.*" Elles énumèrent ces attitudes, présentées par les enseignants et confirmées comme favorisant la réussite éducative chez les élèves. Neuf ont été répertoriés à travers les entretiens de cette

---

<sup>99</sup> ANGERS, Pierre, CAMIRAND, Éline, PICHETTE, Luc, in Regards sur des pratiques éducatives innovatrices, 1996, Ministère de l'Éducation, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, pp 21-32

recherche :

- une intention claire et bien communiquée ;
- la présentation de l'objet d'apprentissage comme signifiant pour l'apprenant ;
- la présentation de l'objet d'apprentissage comme utile ;
- la présentation de l'objet d'apprentissage comme utilisable ;
- un type d'animation qui suscite le développement d'un langage intérieur propre à l'apprentissage spécifique ;
- le respect de l'individualité et du rythme d'apprentissage ;
- la présentation de l'objet d'apprentissage comme généralisable ;
- la présentation de l'objet d'apprentissage comme réalisable par l'apprenant ;
- l'utilisation d'alternatives au matériel traditionnel d'apprentissage.

Ces neuf attitudes éducatives rejoignent en grande partie, sinon en totalité, les douze critères de la médiation tels qu'ils sont définis par le professeur Feuerstein. Comme ceux-ci nous semblent, à ce jour, couvrir une plus large étendue des prérogatives des éducateurs, ils seront notre référence. *“La médiation n'a rien à voir avec le “quoi”, elle n'a rien à faire avec le contenu ou le langage, elle ne représente que la qualité de l'interaction. Ce phénomène est le résultat d'une certaine qualité de l'acte de transmission.”*<sup>100</sup> De plus, les expériences d'apprentissage médiatisé ont une influence tellement considérable dans le développement des habitudes intellectuelles qu'elles peuvent, si elles sont bien menées et suffisamment fréquentes, atténuer les conséquences néfastes de la “déprivation” culturelle. Aussi nous proposons-nous de les présenter en trois parties : les trois critères universels, les neuf critères culturels, les comportements à intégrer dans ce que nous appellerons la grille d'habiletés de médiation.

#### 1.3.1.1. Les trois critères universels de médiation

Une intervention éducative, si elle se veut de médiation, doit comporter ces trois attitudes fondamentales. *“Ces trois critères n'ont pas de lien avec la nature de la culture, le niveau culturel, le langage... Cette médiation-là est pratiquée dès le premier jour de la vie de l'enfant et les mamans l'ont faite depuis la genèse de l'être humain. C'est ce qui fait de nous les hommes que nous sommes.”*<sup>101</sup> L'éducateur a des intentions claires et les communique pour s'assurer la réciprocité de son auditoire (intentionnalité/réciprocité). Il donne du sens à ses demandes et aux concepts qu'il utilise (signification). Il se réfère à l'expérience actuelle pour dégager un principe généralisable et trouver des transpositions variées pour faciliter le transfert (transcendance).

---

<sup>100</sup> FEUERSTEIN, Reuven, Pédagogies de la médiation autour du P.E.I., 1990, Lyon, Éditions Chronique sociale, p.161

<sup>101</sup> FEUERSTEIN, Reuven, op. cit. p. 163

### **\* Médiation de l'intentionnalité et de la réciprocité.**

Elle consiste à communiquer clairement les intentions qui sont les nôtres, à nous assurer qu'elles sont bien comprises et, qu'en retour, l'auditoire est disposé à écouter, à participer et à s'impliquer dans l'activité. Il s'agit de rechercher "la bonne longueur d'onde" qui va permettre d'émettre et de recevoir les messages "cinq sur cinq", de capter l'attention et de rester à l'écoute.

#### **Cela sert :**

- à s'assurer mutuellement que les buts poursuivis à long terme sont les mêmes, à préciser quels sont les rôles respectifs et les attentes mutuelles, et à les rappeler si nécessaire ;

- à vérifier, à chaque rencontre, que le lien entre ces buts lointains et l'objectif visé dans l'activité présente est bien perçu par les élèves ;

- à s'assurer que ceux-ci comprennent ce qu'on attend d'eux, sont en accord avec les objectifs visés et disponibles pour l'activité et se prennent en charge.

Quand les apprenants se sentent personnellement responsables de leur apprentissage, que celui-ci est en accord avec les buts poursuivis, leur implication, leur persévérance et aussi la durabilité et la profondeur des acquis en seront les conséquences très probables.

De façon pragmatique, pour rendre claire leur intention, les enseignants ont recours aux quelques stratégies pédagogiques suivantes :

- choisir soigneusement les objectifs qui correspondent aux besoins des élèves ;
- planifier le déroulement de la leçon pour montrer clairement où l'on va ;
- expliciter les objectifs et préciser les attentes face aux élèves ;
- créer les conditions environnementales propices à l'atteinte des buts ;
- éventuellement établir un contrat d'apprentissage qui stipule les objectifs, les moyens, les critères de réussite ...

Pour obtenir la réciprocité du groupe, les maîtres pourront utiliser les comportements qui suivent :

- vérifier par questionnements que les intentions ont été comprises ;
- donner l'occasion à chacun d'intervenir, d'interpeller par des questions ;
- utiliser des styles de présentation, des méthodes pédagogiques et du matériel variés et créatifs ;
- aborder et terminer les activités d'apprentissage de façon attrayante ;
- ménager des pauses, des exercices de détente pour stimuler l'attention ...

### **\* Médiation de la signification**

Elle consiste à donner du sens à ses demandes, aux concepts utilisés, aux connaissances que l'on veut transmettre. *“Ce critère représente le facteur énergétique, il donne à l'individu le “pourquoi”, il explique la raison pour laquelle certaines modalités de comportement sont invoquées”*<sup>102</sup>.

#### **Elle sert :**

- à justifier, à montrer la valeur et l'intérêt des objectifs poursuivis, des connaissances à s'approprier, des exercices et des activités préconisés ;

- à relier les informations les unes aux autres en blocs de connaissances cohérents, à faire en sorte que ces connaissances constituent un tout relié, cohérent, logique, intégré, et non un éparpillement d'informations disparates, compartimentées, inertes, inutiles ;

- à créer l'habitude, chez l'étudiant, de chercher et de donner du sens à ce qu'il apprend ou entreprend.

C'est l'ingrédient majeur de la motivation. Nous sommes motivés à entreprendre les tâches qui ont du sens pour nous, celles qui peuvent nous apprendre à répondre mieux à nos besoins de tous ordres. C'est le levier par lequel un médiateur peut agir et susciter la motivation de ses élèves.

Les stratégies pédagogiques qui en découlent et vont rendre palpable la signification sont les suivantes :

- expliquer, justifier ses intentions, les objectifs et les activités choisis ;
- démontrer leurs avantages au groupe d'apprentissage ;
- expliquer les concepts et les mots nouveaux et s'assurer de leur intégration ainsi que des liens qu'ils ont avec les connaissances préalables ;
- donner des exemples et contre-exemples, utiliser des analogies, des métaphores, des anecdotes... en fonction des intérêts des élèves ;
- utiliser fréquemment l'humour, susciter des émotions par le choix de certains thèmes ...

### **\* Médiation de la transcendance (transpositions et transferts)**

Elle consiste à utiliser l'expérience actuelle vécue par les élèves en cours d'activité pour dégager un principe généralisable et trouver ensemble des transpositions variées dans la vie quotidienne, scolaire, professionnelle, relationnelle, de façon à ouvrir la voie à d'éventuels transferts.

---

<sup>102</sup> FEUERSTEIN, Reuven, op. cit., p. 163

Elle vise essentiellement à :

- assurer une fonction essentielle de tout apprentissage : qu'il soit utilisé ! Cela est sa raison d'être et sa meilleure chance de durabilité ;

- faire en sorte que les apprentissages réalisés dans un contexte particulier (à l'école, à la maison ou ailleurs) se transfèrent à d'autres apprentissages dans d'autres domaines ;

- à créer, chez l'élève, l'habitude de transposer ses apprentissages d'un domaine à l'autre et d'envisager les applications possibles de façon systématique.

Alors que les connaissances spécifiques à un domaine sont, par définition, très peu généralisables, il n'en va pas de même des stratégies qui permettent de les découvrir, de les apprendre et de les utiliser. Un élève qui réalise au cours d'une activité de français l'importance de planifier aussi bien ses lectures que la production d'un texte pourra transposer cette stratégie à la résolution de problème, en mathématique, dans la mesure où un médiateur habile l'aide à prendre conscience de l'intérêt de réaliser ce transfert. Il en est de même des qualités morales de persévérance et d'auto-discipline développées par la pratique d'un sport, transposées dans la conduite de sa propre vie, ou des stratégies d'observation mises en oeuvre en arts plastiques réinvesties dans un cours de sciences ou dans ses propres relations.

Ce sera possible si l'enseignant applique les principes pédagogiques suivants :

- aider les élèves à dégager ce qu'ils ont appris d'une leçon, d'une activité, d'une expérience vécue ;

- avoir en tête plusieurs exemples d'applications possibles ;

- inciter chacun à trouver par soi-même des possibilités d'application de ces apprentissages ;

- faire visualiser aux élèves des situations où ils appliquent leurs nouveaux acquis ;

- faire noter ces intentions de transfert dans un cahier, un agenda, pour y penser (prescription)...

La pratique de ces trois premiers critères doit devenir habituelle. Aussi sont-ils systématiquement observés dans les séquences d'animation en formation et lors des visites de supervision. Chaque personne formée est aussi amenée à s'auto-évaluer par la grille d'habiletés de médiation, en reconnaissant quels sont les comportements à intégrer, ceux qui sont à renforcer et ceux qui sont déjà naturellement en place. Ils sont à la base de la modifiabilité humaine ; aussi avons-nous à la stimuler.

Les neuf autres critères sont garants de la diversification ; ils vont nuancer en complémentarité les trois premiers ; en facilitant la construction des savoirs, en développant les savoir-faire et en éveillant les savoir-être.



### 1.3.1.2. Les neuf critères culturels de diversification

Nous les regrouperons en trois catégories, indépendamment de l'organisation préconisée par les auteurs, pour nous aider à faire le lien avec les besoins fondamentaux des êtres humains et les valeurs universelles.

\* Les trois critères liés au savoir : sentiment de compétence, médiation de la nouveauté et défi, médiation des alternatives ont pour but de développer la pensée, de valoriser la théorie chez les apprenants.

- **La médiation de la compétence** consiste à amener les élèves à se percevoir comme des individus compétents et capables de maîtriser les connaissances et les habiletés à résoudre les problèmes.

Elle vient contrer les effets démotivants du manque de confiance en soi, du manque d'estime de soi, du sentiment que l'on n'est pas assez intelligent, assez compétent pour apprendre. Elle atténue les peurs d'une mauvaise évaluation, de résultats médiocres ou d'erreurs.

Pour atteindre ce but, les enseignants manifestent le plus fréquemment possible les comportements suivants :

- souligner les progrès aussi souvent que nécessaire ;
- accorder de l'importance au processus de résolution, pas seulement au résultat ;
- faire ressortir les éléments positifs d'une réponse inexacte ;
- amener la personne en échec à prendre conscience des sources de son échec ;
- éviter de créer des situations d'apprentissage stressantes et insécurisantes...

C'est l'un des tout premiers rôles d'un médiateur que d'aider les sujets à développer de bonnes et solides habitudes stratégiques pour apprendre efficacement à résoudre les divers problèmes rencontrés. C'est ce que nous appelons pratiquer la médiation de l'efficacité cognitive.

Il existe un lien étroit entre l'attitude qu'on développe par rapport à certains défis et le sentiment que l'on a d'être en mesure de les relever. Une succession d'échecs non seulement amène la perte de la motivation, mais a aussi une répercussion plus générale sur la confiance dans ses capacités.

- **La médiation de la nouveauté et du défi** se manifeste par les encouragements des élèves à affronter des situations nouvelles et complexes et à se donner des défis personnels.

Cela permet à chacun de dépasser ses peurs face à des situations nouvelles, à changer d'attitude vis-à-vis de la nouveauté. Cela stimule la curiosité et de donner le goût de la nouveauté et de l'inconnu.

Quelles stratégies pédagogiques mettre en oeuvre pour encourager le goût du

défi ?

- utiliser des situations imprévues et nouvelles pour que les élèves y trouvent du plaisir tout en se sentant sécurisés ;
- employer le déséquilibre pour susciter l'intérêt et l'implication ;
- graduer les difficultés pour qu'elles ne soient ni faciles, ni inaccessibles ;
- faire découvrir aux élèves les avantages de s'intéresser à ce qui est nouveau, différent, inconnu ;
- inviter chaque apprenant à prendre des risques calculés ...

- **La médiation des alternatives** fait découvrir qu'il existe très souvent de nombreux points de vue autres sur une question et différentes alternatives pour régler un problème.

Elle crée l'habitude, chez les jeunes, de chercher et de réfléchir aux alternatives possibles, de voir le bon côté des choses, d'apprendre à critiquer de façon constructive.

La personne qui ne perçoit pas d'issue à une situation ou qui n'en perçoit qu'une seule, plus ou moins favorable, développe souvent un sentiment d'impuissance. Si une façon d'aborder un problème n'aboutit pas, elle abandonne. Au contraire, celle qui a pris l'habitude de chercher des alternatives quand une voie ne débouche pas non seulement trouve plus souvent solution à ses problèmes, mais aussi développe sa confiance en elle-même et vit mieux les situations complexes et difficiles.

Aussi les enseignants peuvent-ils développer cette habitude en :

- amenant les élèves à prendre conscience qu'il existe très souvent un aspect positif à une situation défavorable. "À quelque chose malheur est bon";
- montrant qu'il existe une solution adéquate à chaque problème ;
- faisant preuve d'optimisme en développant la pensée positive ;
- apportant des critiques constructives ;
- observant l'envers de chaque chose : l'erreur analysée est source d'apprentissage; si elle est cachée ou niée, elle ne servira à rien ;
- renforçant l'habitude d'envisager diverses solutions possibles quand la situation s'y prête ...

\*Trois autres critères vont développer les habiletés à réussir, engager dans l'action, valoriser les savoir-faire : la planification des buts, la médiation de la régulation et le sentiment d'appartenance.

- **La médiation des buts** va apprendre à se fixer des objectifs et à s'organiser pour les atteindre. Chacun sera amené à comprendre leur importance, à en planifier les étapes et, surtout, à aller jusqu'au bout de leur réalisation.

Elle développe chez les enfants l'habitude de clarifier ce qu'ils veulent, de développer les habiletés à se fixer des objectifs attrayants et réalistes, à prévoir les étapes de leur progression, les ressources dont ils auront besoin, le temps à s'accorder. C'est le véritable apprentissage de l'autonomie.

Cela construit l'idée que chacun est le maître d'oeuvre de ses apprentissages dont le contrôle lui appartient en grande partie.

Ce critère soutient la motivation intrinsèque dans la mesure où celle-ci est le plus souvent liée au sentiment de la contrôlabilité de ce qui arrive à l'apprenant.

Pour développer l'habitude de se fixer des buts, les enseignants vont :

- établir en commun des buts réalistes, précis, mesurables ;
- inscrire ces buts pour qu'ils soient accessibles en tout temps ;
- faire anticiper les conséquences positives des buts réalisés ;
- encourager le contrôle personnel dans certaines situations d'apprentissage ;
- impliquer les élèves dans la détermination d'objectifs, la planification d'activités, le choix de critères d'évaluation ...

**- La médiation de l'autorégulation** conduit l'élève à se donner ses propres règles de fonctionnement, à reconnaître ses limites et à s'ajuster aux situations. Elle l'amène à contrôler son impulsivité : "Une minute... je réfléchis! "

Elle sert à faire en sorte que chacun ait un contrôle sur le rythme et le déroulement de son apprentissage ; qu'il puisse accélérer quand il comprend et assimile bien, ralentir quand il éprouve une plus grande difficulté ou de la gêne, s'arrêter quand il n'est plus disponible d'esprit ou fatigué. Bref, il s'agit bien de moduler la vitesse et la fréquence de son apprentissage en fonction de ses propres caractéristiques : tempérament, méthode d'approche personnelle, circonstances.

L'autorégulation est un facteur important qui contribue au sentiment d'être respecté dans ses particularités, à celui d'être à l'aise, d'éprouver du plaisir à fonctionner à son rythme, deux sentiments qui contribuent grandement au maintien de la motivation.

Pour favoriser l'autorégulation chez leurs élèves, les enseignants vont :

- ajuster la durée des leçons en fonction de la capacité de concentration ;
- accélérer ou ralentir le rythme d'une leçon selon les progrès ou les difficultés rencontrées ;
- s'assurer que les élèves sont dans des dispositions favorables avant d'entreprendre le travail ;
- amener les jeunes à évaluer à l'avance le temps et l'effort probables qu'exige la réalisation de la tâche demandée...

- **La médiation du sentiment de l'appartenance** sera la troisième facette des attitudes à développer pour favoriser les savoir-faire. Elle consiste à faire émerger le sentiment d'appartenir à un groupe social, à une culture, à un pays, à l'espèce humaine.

C'est particulièrement important pour les personnes qui ont grandi dans des milieux défavorisés, dans des familles perturbées ou éclatées, dans des conditions de privation culturelle sévère, et qui ont développé le sentiment d'être seules, isolées de la communauté. Elles considèrent généralement que la vie est une jungle où l'on doit se méfier de tous et de chacun.

Le médiateur peut profiter des circonstances d'un apprentissage pour modifier ce sentiment d'isolement et leur faire découvrir les liens qui les unissent à leur groupe et aux diverses structures sociales.

Pour favoriser ce sentiment d'appartenance, il va :

- faire valoir aux élèves les avantages d'être membres de différents réseaux sociaux (famille, classe, école, groupe d'entraide, association sportive, pays) ;
- encourager chacun à travailler avec d'autres et à leur venir en aide ;
- favoriser les échanges, l'entraide et l'expression des sentiments à l'intérieur du groupe-classe (coopération) ;
- montrer qu'on peut s'intégrer à l'intérieur de plusieurs réseaux ;
- faire prendre en compte les différences culturelles (coutumes, pratiques religieuses, spécialités culinaires ...) pour enrichir le groupe ...

Pour clore cette présentation des critères de la diversité humaine, abordons les attitudes propres à éveiller différents aspects du savoir-être. Nous mettrons l'accent sur le développement de la personnalité et le respect des différences : médiation de l'individuation ou de l'individualité ; sur la nécessité d'apprendre à communiquer et à partager : médiation du partage ; sur le besoin de changer pour s'adapter : médiation du changement.

- **La médiation de l'individualité** respecte et valorise les caractéristiques personnelles de chaque enfant.

Elle sert à encourager les élèves à explorer et à découvrir leurs caractéristiques propres, leur style personnel d'apprentissage, et à montrer leur singularité.

Le rôle de la médiation n'est pas de créer des répliques uniformes, des clones du médiateur. Même si, parfois, la médiation exige de se proposer en modèle ou de fournir des exemples qui seront imités, ce que l'on cherche à développer de façon prioritaire, c'est le goût d'apprendre à penser logiquement et à résoudre des problèmes de façon efficiente, ainsi que la soif d'en savoir toujours plus sur le monde et sur soi.

Chaque élève a sa propre histoire, unique. L'apprentissage ne s'entreprend pas sur une table rase. Chacun possède au départ un bagage de connaissances et d'habiletés relatives au nouvel apprentissage. Chacun a son caractère, sa personnalité, des besoins propres, des raisons différentes d'entreprendre cette tâche, des craintes, des désirs spécifiques.

C'est l'aspect peut-être le plus exigeant pour un enseignant de tenir compte de cette diversité de motifs, de besoins, de bagages acquis, pour que chacun y trouve son compte. Les habiletés d'animation, de gestion du groupe et de communication seront précieuses pour manier cette complexité.

Pour que chacun se sente compris, respecté, soutenu dans ce qu'il est et dans sa démarche, l'enseignant :

- utilise des questions ou des petits jeux pour faire sortir les connaissances, vraies ou fausses, que les élèves ont sur la question abordée ;
- relie les nouveaux apprentissages aux connaissances déjà acquises en mettant en évidence les points conquis, les insuffisances, les croyances erronées ;
- donne une chance à tous de s'exprimer librement, aide au besoin à formuler des idées ou à exprimer des émotions ;
- respecte les styles individuels d'apprentissage ;
- est à l'écoute de l'impact émotif qu'un thème, une activité, un exemple peuvent avoir sur certains élèves ...

Cette construction de l'individuation ne peut se faire sans l'autre face indispensable, le sentiment du partage.

- **La médiation du partage** crée les conditions propices à une confiance réciproque, au partage des idées et des émotions vécues, au soutien mutuel dans la difficulté.

Elle a pour effet d'amener chaque étudiant à se sentir à l'aise dans son groupe et face aux apprentissages ; à ressentir qu'il peut compter sur les autres pour de l'aide technique ou un soutien moral ; à se sentir d'égal à égal avec les autres, y compris le médiateur.

La qualité de l'atmosphère affective d'un groupe contribue très fortement au développement d'attitudes positives, d'ouverture et de risque et, par conséquent, de motivation par rapport aux apprentissages.

L'ouverture personnelle et l'attitude de partage de l'enseignant incitent fortement les élèves à en faire autant.

Elle crée chez eux l'habitude de partager, de travailler en équipe, de se soutenir mutuellement, de se respecter au lieu d'être en compétition.

Pour favoriser ce climat de partage, le maître :

- partage avec ses élèves son vécu personnel (exemples tirés de sa propre

expérience pour illustrer certains sujets) ;

- exprime lui-même ses propres sentiments vis-à-vis du groupe, des personnes, des thèmes abordés ;
- favorise le travail d'équipe, le parrainage ou le tutorat pour développer la cohésion du groupe ;
- est cohérent avec les idées qu'il présente ;
- sert de modèle, verbalise ses démarches de réflexion incluant les hésitations, les difficultés et les erreurs ...

- **La médiation du changement** va faire en sorte que chacun se perçoive comme une personne en changement qui a la capacité d'évoluer, de croître.

L'enseignant a parfois fort à faire pour amener certains élèves à se départir de leurs idées fixes et des mythes qu'ils ont élaborés sur eux-mêmes, sur leurs incapacités à apprendre, sur leurs impuissances à ne rien modifier.

Ceux qui, souvent, ont subi de nombreux échecs dans certains domaines ont développé d'eux-mêmes une conception négative, dévalorisante et, surtout, immuable : *"Je ne suis pas bon à grand-chose..., je ne vauds rien dans..., je suis nul pour ..."* Le rôle du médiateur consiste alors à les remettre en situation de succès, à leur faire constater leurs progrès, à les aider à passer d'un sentiment d'impuissance à celui de contrôle sur soi.

Toutefois, nous pouvons nous attendre à des résistances, surtout si les apprentissages portent sur la croissance personnelle. Tout acte d'apprendre qui implique un changement dans la perception de soi-même provoque un déséquilibre, une inquiétude, voire une menace, et suscite des défenses et des protections.

Pour obtenir que chacun se perçoive comme un être en changement, l'enseignant choisit les stratégies pédagogiques suivantes :

- lorsque l'occasion se présente, il compare les productions actuelles avec les réalisations antérieures pour constater les progrès ;
- il fait reprendre des exercices déjà réalisés ayant provoqué des difficultés, et montre les améliorations ;
- il encourage les élèves à se comparer à eux-mêmes plutôt qu'aux autres ;
- il les questionne régulièrement sur les changements, même modestes, qu'ils ont pu constater dans différents domaines ;
- il les amène à identifier les raisons qui expliquent les changements constatés ...

Ces neuf critères recouvrent une grande partie des attitudes éducatives qui favorisent la mise en valeur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ils montrent et respectent la grande diversité des êtres humains, tout en suscitant l'envie d'accéder à une meilleure connaissance de soi, de mettre en valeur son

potentiel intellectuel, de renforcer ses habiletés à résoudre les problèmes qui se présentent.

Mais, tels que nous venons de les présenter, ils pourraient ne constituer qu'un catalogue de bonnes intentions. Il s'agit pour nous d'aider les enseignants à les ancrer dans leur pratique professionnelle. Dans ce but, tout groupe de formation élabore une grille de comportements qui permettra à chaque maître de connaître ses points forts de médiation naturelle et ceux qui seront à travailler pour une médiation plus intentionnelle.

### 1.3.1.3. La grille d'habiletés de médiation

Comment faire en sorte que la médiation devienne opérationnelle ? Entre le sentiment éprouvé par l'enseignant d'être médiateur et les caractéristiques montrées lors d'une intervention, il existe parfois un écart qui ne correspond pas exactement à ce qu'on attend de la médiation. Aussi nous faut-il, pour nous assurer d'une pratique adéquate, en référence aux attitudes décrites, que les enseignants manifestent :

- une bonne identification de cesdits critères ;
- une association de comportements spécifiques avec chacun d'eux ;
- une auto-évaluation de la fréquence de manifestation de ces comportements ;
- une vérification des attitudes par un regard extérieur.

\* L'identification des critères de la médiation s'apprend pendant la formation de base. À partir de quelques comportements observés dans les classes et répertoriés sur des fiches, de scripts ou de vidéos enregistrés, enfin en situation réelle, ils s'entraînent à classer les discours, les gestes, les non-dits, en regard de la liste des critères de la médiation. Au cours d'un stage, chaque participant doit au moins réaliser une observation de plusieurs critères en situation d'animation. La perception, l'analyse et le jugement s'affinent au cours des six ou huit séquences que les stagiaires auront l'occasion de vivre.

\* Pour faciliter la tâche quand le maître se retrouve dans sa classe, une grille de comportements est élaborée par équipes de trois ou quatre personnes. Pour chaque critère, nous nous limitons à cinq comportements spécifiques, qui recouvrent les différentes facettes de l'attitude éducative définie. Voici, par exemple, les cinq stratégies pédagogiques choisies pour illustrer le critère de réciprocité par une équipe d'école primaire :

- Je fais reformuler la consigne donnée par un enfant.
- Je demande aux élèves de justifier leurs réponses.
- Je m'assure de la compréhension en faisant reformuler ou questionner.

- Je prends en compte les réactions, les comportements, les mimiques.
- Je fais préciser l'activité suggérée par le matériel, les indices...

\* Il s'agit alors, pour que chaque enseignant ait une idée de sa pratique de la médiation, qu'il s'auto-évalue en notant à quelle fréquence il pense appliquer les comportements répertoriés. À l'aide d'une grille notée de 5 (toujours) à 0 (jamais), en passant par le "très souvent", "souvent", "parfois", "rarement", il a une idée de ses forces et de ses faiblesses. Il lui sera alors possible d'observer les critères qui semblent oubliés dans sa pratique et de se donner des objectifs précis et prioritaires, en se prescrivant, à l'intérieur d'un cours, un comportement particulier à adopter. Voici, pour exemplifier nos propos, un extrait de grille d'auto-évaluation pour le critère de signification : (voir en annexe VI p. 450, une première partie de grille)

	5	4	3	2	1	0
* J'explique pourquoi je fais cette leçon (objectif).			x			
* Je fais le lien entre deux notions à travers deux matières différentes.				x		
* Je fais préciser à un élève le sens d'un mot inhabituel qu'il a utilisé.		x				
* Je demande aux élèves de trouver eux-mêmes l'objectif de l'activité.			x			
* Je donne différents exemples ou explique de différentes façons.				x		

*Grille d'habileté de médiation : critère de signification*

La grille est un outil utile pour opérer quelques changements pédagogiques. Chaque nouvelle habitude prise et renforcée à travers l'enseignement disciplinaire donne plus d'aisance au pédagogue et facilite la communication entre lui et son groupe.

\* Pour parfaire ses observations, il reste à s'enregistrer en vidéo à l'aide d'un caméscope et à passer au peigne fin gestes, discours, intonations, types de questionnements ou à demander à un collègue de venir en observateur pour être supervisé à partir de ce même tableau. L'analyse la plus exhaustive est celle que réalisent, dans le cadre de la formation, les collègues observateurs et le formateur. Mais, compte tenu de la durée des stages, un quart ou un tiers des stagiaires seulement bénéficient de cette faveur qui enclenche souvent une plus grande motivation à enseigner.

Il nous semble que les quelques moyens que nous venons de décrire succinctement sont des éléments cohérents et pertinents pour que chaque enseignant apprenne à se connaître en tant que médiateur et revitalise son envie de parfaire son enseignement. Cette condition, nécessaire sans doute pour un mieux-être au sein de la classe, n'est pas suffisante pour aider maints élèves à s'y prendre autrement. Tous les aspects de médiation que nous venons de décrire concernent la lettre "H" du schéma SHOHR, c'est-à-dire l'intervention d'un être humain médiateur dans des situations d'apprentissage. Il nous faut maintenant regarder de plus près ce



qui se passe chez l'apprenant, représenté par la lettre "O". Le médiateur aura, en effet, à prendre en compte un certain nombre d'indices qui vont le guider pour des interventions plus efficaces.

### 1.3.2. L'observation des comportements sous-efficients

Nous entendons par "comportements" tous les discours, gestes, traces écrites de l'apprenant qui vont être des indices, pour l'enseignant, de la non-utilisation de certaines stratégies de résolution de problèmes. On dit généralement des maîtres qu'ils ont l'oeil exercé à détecter ce qui ne va pas chez les élèves. Les constats sont fréquents et débouchent fréquemment sur des annotations du genre : "*Manque de concentration... N'est pas allé au bout de son raisonnement... Absence de logique... Ne vérifie pas ses hypothèses... Oublie une partie du travail... Manque de rigueur... Ne sait pas classer... Organisation défectueuse ...*". Ce sont bien des signes que des habitudes ne sont pas ancrées chez l'apprenant et que l'enseignant le sait. Mais cela ne suffit pas à conduire l'élève à percevoir l'origine de sa difficulté, ni à éprouver le besoin d'enclencher un processus de remédiation. La médiation va devenir efficiente dans la mesure où ce qui lui est proposé produit chez lui le sentiment qu'il peut agir sur un maillon du processus mental, qu'il a le pouvoir de modifier un élément dont il n'avait pas conscience et, qu'agissant ainsi, il en éprouve un bénéfice, un mieux-être.

Nous employons le terme de sous-efficacité pour le démarquer de celui de déficience qui pourrait faire conclure trop hâtivement à une absence ou à un handicap et amener à en déduire que ce problème n'est plus de notre ressort. Nous émettons l'hypothèse que, dans de nombreux cas, quand il s'agit de classes traditionnelles hétérogènes, les opérations mentales (comparaison, classification, sélection ...) qui constituent les préalables au développement des stratégies de résolution de problèmes sont bien présentes, mais le plus souvent latentes et sous-utilisées. La sous-efficacité peut résulter de la difficulté à apercevoir une stratégie pour la mobiliser systématiquement lorsque le besoin s'en fait sentir (spontanéité), tout comme elle peut provenir de l'empêchement à y recourir adéquatement (performance). Nous rejoignons ici une des formes que peut prendre la déficience, telle que la définit Audy<sup>103</sup> (92).

Tout l'intérêt, pour nous, consiste à mettre en rapport les constats effectués par les enseignants sur le terrain avec la taxonomie des stratégies de résolution de problèmes, de sorte que nous puissions rapprocher les manquements fréquents d'une habitude stratégique sous-utilisée. Ces observations de base seront ensuite le point de départ d'identification des problèmes spécifiques d'une classe ou d'un individu. Elles constitueront pour nous la plate-forme d'intervention de médiation,

---

<sup>103</sup> AUDY, Pierre, op. cit., p.9

en vue d'outiller les élèves avec les stratégies le plus souvent délaissées.

Trois moyens, au moins, sont à notre disposition pour émettre un diagnostic de sous-efficience des habiletés à apprendre : l'observation des comportements, l'auto-questionnement en situation de résolution de problèmes et l'évaluation diagnostique de l'efficience.

### 1.3.2.1. Les comportements sous-efficients

C'est sans doute le moyen d'observation le plus à la portée des enseignants, mais aussi celui qui demandera de l'effort et de la persévérance pour aboutir à des résultats collectifs significatifs.

En partant de la liste des stratégies de résolution de problèmes, les stagiaires recherchent pour chacune d'elles deux comportements qu'ils estiment spécifiques et fréquents chez les élèves dont ils ont la responsabilité. Voici, par exemple, les éléments retenus par un groupe d'enseignants concernant une partie des stratégies de la phase d'observation :

#### **I-1 Anticiper l'observation à faire**

- Se précipite dans l'activité sans prendre d'indices.
- Attend passivement pour se mettre en route.

#### **I-2 Observer de façon complète et précise.**

- Ne lit ou n'entend qu'une partie de l'énoncé, de la question...
- Se contente d'une perception vague, globale, approximative...

#### **I-3 Comparer ce qui est semblable et différent.**

- Lit de façon linéaire, sans retours en arrière...
- Confond des mots proches (homonymes, paronymes...)

#### **I-4 Sélectionner les données pertinentes.**

- Ne souligne pas les mots-clés dans un document...
- S'arrête sur un détail... qu'il prend pour essentiel...

#### **I-5 Explorer méthodiquement.**

- Observe de façon aléatoire, sans plan, au hasard...
- Pose une question dont la réponse se trouve dans l'énoncé.

Bon nombre de ces observations peuvent se réaliser globalement à partir de comportements fréquemment constatés en classe ou sur les documents écrits transmis par l'élève. D'autres auront besoin d'activités spécifiques pour un examen plus minutieux. Plusieurs semaines seront nécessaires pour obtenir un tableau assez précis de la réalité du groupe-classe. Ce sera en tout cas une base intéressante pour proposer aux élèves des activités méthodologiques de remédiation, dans la mesure où ils percevront leurs faiblesses et où un plan d'entraînement pour corriger ces manques ou renforcer d'autres habitudes sera programmé dans le cadre des études dirigées, des heures de modules ou d'autres temps de méthodologie.

À titre indicatif, nous présentons un extrait du tableau récapitulatif des observations réalisées par une enseignante de cycle 3, dans sa classe de C.E.2., à propos des stratégies de l'observation.

	A	B	C	D	E	F	...	Tot
<b>I-5</b> - Observe de façon aléatoire, sans plan, au hasard...	x		x			x		12
<b>I-6</b> - Ne sait pas organiser son classeur... ni retrouver un document...		x	x		x	x		18
<b>I-7</b> - Ne comprend pas les codes (symboles, signes...)	x				x	x		16
<b>I-8</b> - Se contente d'intégrer l'information... sans aller au-delà .	x	x	x	x		x		21
<b>I-9</b> - Se perd dans les détails... par manque de perception de la structure (plan, §...)		x		x				13
	...	...	...	...	...	...	...	...
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	

*Grille de comportements sous-efficients, stratégies de l'observation (extrait)*

À partir de cette grille, l'enseignante sait quelles stratégies sont habituellement utilisées par ses élèves, sur lesquelles elle pourra s'appuyer ; elle en déduira aussi celles qui vont être à étudier en priorité, sous forme de séquences méthodologiques spécifiques, méritant une attention particulière à travers l'enseignement disciplinaire. À propos du tableau mentionné ci-dessous, sur les 28 élèves composant cette classe, 21 n'ont pas l'habitude d'extrapoler spontanément (stratégie I-8) ; 18 ont des problèmes de classification et de classement ; 16 ont du mal à interpréter. Ce sont plus de la moitié qui sont concernés par la sous-utilisation de ces trois stratégies. Elles seront donc étudiées en premier dans le plan de médiation que l'enseignante va programmer pour son année scolaire.

La grille donne aussi des pistes d'intervention individuelle, puisque chacun est répertorié avec le nombre de stratégies qui lui posent problème. Ainsi, les élèves A (10) et F (13) manifestent plus de besoins que leurs camarades. Si l'enseignant dispose de temps pour une aide spécifique ou bénéficie d'un réseau d'aide spécialisée ou d'un poste d'adaptation, son action deviendra plus perspicace et, vraisemblablement, plus efficace. Dans ce cas, un autre procédé lui sera fort utile.

### 1.3.2.2. L'auto-questionnement

Il suppose plusieurs conditions qui, malheureusement, ne sont pas souvent rassemblées dans les établissements scolaires.

La première est que l'enseignant puisse intervenir auprès d'un élève ou d'un groupe restreint (2 ou 3 au maximum). En dehors des cours particuliers dont les buts ne sont pas ceux que nous poursuivons, et des dispositifs d'aide spécialisée, force est de reconnaître que cette condition est rarement réalisée.

La seconde est qu'il ait une maîtrise suffisante des stratégies de résolution de problèmes et des questionnements intérieurs qui y sont associés. Dans ce cas,

particulièrement avec les supports particuliers employés en médiation de l'efficacité cognitive, il pourra plus aisément diagnostiquer les forces et faiblesses de l'élève avec qui il travaille. Les exercices d'organisation de points sont révélateurs à ce sujet, dans la mesure où le médiateur fait expliciter la démarche mentale de l'apprenant, ses discours intériorisés, et s'il établit le lien entre les pensées et les stratégies.

Pour illustrer notre propos, voici des exemples de "monologues" concernant quelques stratégies de l'observation :

*I-3. Comparer ce qui est semblable et différent :*

"Y a-t-il quelque chose de commun entre ces idées, ces personnes ?"

"Quelle est la différence entre ces deux mots-là ?"

"Quelle ressemblance y a-t-il entre ces deux points de vue ?"

"C'est comme ce que j'ai fait tout à l'heure."

*I-6. Regrouper par ensembles :*

"Qu'est-ce qui va ensemble ?"

"Quels sont les objets qui appartiennent à cette catégorie?"

"Comment vais-je les classer?"

"Cette feuille n'est pas à sa place ; c'est de l'histoire, pas du français !"

*I-10. Remarquer et combler ce qui manque :*

"Manque-t-il des données ?"

"Est-ce que tout est complet ?"

"Y a-t-il des lacunes, des pièces manquantes?"

" ... "

À partir de ce qu'il entend, l'enseignant note les expressions qui reviennent le plus souvent ; ce sont les habitudes de pensée, les mots sous-jacents caractérisant les stratégies utilisées ; il remarque aussi les omissions, synonymes de non-emploi ou de sous-utilisation de certaines habitudes fonctionnelles. Il est alors plus aisé d'interagir, de susciter la mise en route de la stratégie oubliée, d'en montrer l'intérêt pour résoudre l'activité en question.

Pour être plus complet et plus précis, l'enseignant verra sans doute l'intérêt d'utiliser le diagnostic d'efficacité cognitive.

### 1.3.2.3. Le P.E.S.D., diagnostic du niveau d'efficacité.

Comme nous l'avons signalé précédemment, le P.E.S.D. (Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande) permet d'évaluer de façon relativement rapide et beaucoup moins complexe que le L.P.A.D. une vingtaine de stratégies de résolution

de problèmes. Un quotient d'efficacité est ainsi obtenu, donnant une idée des forces et des faiblesses de l'élève testé, du groupe ou de la classe, s'il s'agit de l'épreuve collective.

Le diagnostic s'opère à partir d'une production d'écrits. Le texte descriptif d'une scène familière évalue 13 des 19 stratégies de la phase d'observation ; des réponses à quelques questions, 7 à 10 stratégies des deux autres phases : élaboration et réponse. La correction suit des règles très précises, rassemblées dans un manuel à usage professionnel<sup>104</sup>, et la cotation du test transforme les résultats bruts en pourcentage à l'aide d'un tableau de conversion. Des statistiques ont été réalisées sur des milliers de cas, plusieurs centaines par année d'âge, donnant une moyenne qui sert de référence. En comparant le quotient d'efficacité général (Q.E.G.) ou celui de chaque phase (Q.E.I., Q.E.E., Q.E.O.) aux scores statistiques, nous avons une idée plus précise des problèmes rencontrés par l'élève ou des stratégies qui seront à travailler de façon prioritaire. (Voir annexes IV et V, pp. 311 à 439)

Une vérification s'opère également hors du champ scolaire ; la non-utilisation des stratégies et/ou leur sous-emploi entraînent souvent des perturbations dans la vie quotidienne. Un entretien avec la personne confirme ou contredit certaines hypothèses. L'évaluation diagnostique est très souvent révélatrice de la façon dont les individus abordent la résolution des problèmes qui se posent à eux. Il existe également une forte corrélation entre le niveau d'efficacité évaluée et la réussite scolaire habituelle : rares sont les bons élèves peu efficaces et les élèves en difficulté efficaces. Lorsque les disparités existent, elles ouvrent des pistes vers les problèmes émotionnels, motivationnels ou somatiques que rencontre un pourcentage de plus en plus élevé d'élèves du premier degré, aujourd'hui.

C'est aussi la raison pour laquelle nous prenons en considération ce type de difficultés, en vue d'y apporter des réponses complémentaires et de poser le cadre de l'intervention de médiation plus largement que dans le seul registre cognitif, en tenant compte de la complexité de la personnalité humaine et des contextes évolutifs actuels. C'est ce que souligne Gilles Noiseux<sup>105</sup>, dans une entrevue avec Luce Brossard à propos du Traité de formation à l'enseignement par médiation dont les deux premiers tomes viennent d'être édités : *«L'enseignement par médiation se définit comme la mise en place, par l'intervenant, d'un ensemble de conditions externes qui doivent, par leur articulation et leurs interactions avec l'apprenant, faciliter chez ce dernier la création des conditions internes, c'est-à-dire affectives, cognitives, psychomotrices et sociales, qui favorisent l'apprentissage et la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à son développement, et essentiels à l'affirmation de sa personne, et qu'il*

---

<sup>104</sup> AUDY, Pierre, BERGERON, Réal, LAJOIE, Francine et al., Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande P.E.S.D., Manuel des règles d'évaluation pour l'établissement du diagnostic de l'efficacité cognitive, 1994, Éditions APIH, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

<sup>105</sup> NOISEUX, Gilles, in Vie Pédagogique 105, nov-déc 97 pp. 4-6

*pourra réutiliser en transférant avec efficacité ce qu'il vient d'acquérir à toute circonstance de son existence.*"<sup>106</sup>

### **1.3.3. La prise en compte des facteurs non cognitifs**

L'évaluation de l'efficacité par le P.E.S.D. a un double avantage : dans plus de 80% des cas étudiés, il y a confirmation du quotient d'efficacité et de la correspondance avec le niveau scolaire et, pour les 20 % où des distorsions apparaissent, nous avons de forts risques de rencontrer des problèmes d'ordre affectif, d'ordre motivationnel ou autre, que nous qualifierons de psychosomatiques. Ces pistes sont intéressantes à approfondir quand des élèves qualifiés de "bons" par leurs maîtres ont un quotient d'efficacité moyen ou que d'autres, plutôt "faibles" ou "en échec", se retrouvent avec un niveau inattendu. Dans le premier cas, nous avons fort à parier que le stress, l'anxiété, le manque de confiance en soi sont venus perturber le processus cognitif pendant la passation ; dans le second, au contraire, l'aspect non scolaire de l'épreuve, l'enjeu de l'examen, motivent plus particulièrement les non-performants traditionnels. Ces facteurs sont à identifier et à intégrer dans l'intervention de médiation.

#### **1.3.3.1. Les aspects émotionnels qui entravent l'apprentissage**

Nous les classerons volontiers en deux catégories : ceux qui sont directement liés à une émotivité trop forte et ceux qui en découlent ou sont la conséquence de désirs personnels très marqués, entraînant des difficultés organisationnelles et motivationnelles. Là encore, il s'agit d'identifier les comportements, les discours qui vont être pour nous des indications précieuses pour la remédiation. Les habitudes à prendre ou à renforcer ne seront plus d'ordre cognitif ; il y aura donc une implication personnelle plus sensible, des discours intérieurs à maîtriser et la mobilisation de la volonté.

\* Le repérage des élèves sous-performants est la première étape à accomplir. Globalement, les enseignants les distinguent très vite, car ce sont des sujets plutôt intelligents, sans déficiences particulières, donnant le sentiment d'être au-dessous de leurs capacités. Ils consacrent peu de temps et peu d'efforts à leur travail scolaire. Voici quelques caractéristiques pour une première identification :

- décalages entre les résultats aux tests et le rendement scolaire habituel ;
- performances scolaires en dents de scie ;

---

<sup>106</sup> NOISEUX, Gilles, Traité de formation à l'enseignement par médiation. Tome 1, les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle. 1997, MST Éditeur, Sainte-Foy (Québec), p. 215

- variations des résultats selon les disciplines ;
- bons résultats dans les domaines artistiques et/ou sportifs, matières de base négligées ;
- devoirs faits au dernier moment et généralement bâclés ...

\* Si nous analysons de plus près ces attitudes, nous nous apercevons qu'un certain nombre reviennent souvent. Leurs systèmes de croyances, leurs pensées, leurs sentiments et leurs réactions comportementales sont plutôt négatifs. En voici quelques-unes, répertoriées par Michael Bernard<sup>107</sup>, auteur de différents programmes sur la motivation scolaire, l'accompagnement des sportifs, l'amélioration des conditions relationnelles en entreprises, etc. :

- attribution fréquente, sinon systématique, des raisons de l'échec à des causes ou à des événements extérieurs ;
- anticipation négative de l'avenir, vision pessimiste des choses renforcée par un fort besoin d'approbation ;
- auto-dépréciation de soi, souvent liée à une dépendance excessive ;
- peur de l'échec, parfois liée à un besoin de perfectionnisme ;
- seuil de tolérance à la frustration très bas ;
- absence de sens de l'effort ;
- agressivité verbale ou gestuelle ;
- mauvaise gestion du temps ;
- objectifs appauvris, inadéquats, mal choisis, sans ambition.

\* Pour pouvoir agir, comme nous l'avons déjà pensé pour les stratégies de résolution de problèmes, nous mettons en relation les discours entendus et répertoriés par les enseignants avec les stratégies à support affectif à développer pour favoriser la réussite. Le tableau ainsi complété permet de visualiser les items qui seront à développer pour faciliter le rendement du groupe et l'amélioration des performances individuelles .

Pour une utilisation plus souple et plus rapide, un seul des deux comportements ou discours est retenu, celui qui semble le plus facile à repérer dans la classe. Les élèves qui obtiennent les scores les plus élevés sont plus concernés par les problèmes émotionnels ; les items qui reviennent le plus souvent seront à aborder en priorité et à intégrer dans le plan de médiation, à partir de séquences méthodologiques conçues selon le modèle des stratégies de résolution de problèmes. En partant des manques constatés et des besoins des élèves, l'intervention éducative se donne plus de chance de motiver ou de remotiver certains enfants.

Voici le tableau réalisé par une équipe d'enseignantes de cycle 3.

---

<sup>107</sup> BERNARD, Michael, You Can Do It !, programme de motivation pour étudiants, 1993, D.F.D., Brive

1. Échec lié à des causes extérieures	A	B	C	D	E	F	G	H	Tot
- Ce n'est pas ma faute.	x		x		x		x	x	
- C'était trop difficile.									
2. Vision pessimiste de l'avenir.									
- À quoi ça sert ?									
- Jen'y arriverai jamais.									
3. Vision négative de soi									
- Je suis nul.									
- Ca tombe toujours sur moi.									
4. Peur de l'échec									
- De toute façon, je vais le rater.	x								
- Refus de l'activité proposée.									
5. Agressivité									
- Repousse, range... ses affaires.									
- Insolence verbale.	x								
6. Besoin d'approbation									
- C'est bien fait ? C'est bon ?									
- Est-ce que c'est juste ?									
7. Seuil de tolérance à la frustration très bas									
- Et pourquoi ? J'aime pas ça !									
- Attends, je n'ai pas fini.									
8. Manque de sens de l'effort									
- On est obligé de tout faire ?									
- Je n'ai pas envie de le faire !	x								
9. Mauvaise gestion du temps									
- C'est trop long !									
- Tu ne nous as pas laissé assez de temps !									
10. Objectifs pauvres ou mal définis									
- Ca ne sert à rien !									
- Ce n'est pas si mal, hein !									
<b>TOTAL</b>	4	6	2	8	1	3	5	1	

Tableau récapitulatif des attitudes négatives , cycle 3

### 1.3.3.2. La motivation scolaire

Nous avons à distinguer entre ce qui conduit des élèves à se motiver, le besoin de curiosité, l'intérêt pour l'activité elle-même (motivation intrinsèque) et des éléments extérieurs, des renforcements (récompenses, prix) qui peuvent occasionnellement intervenir (motivation extrinsèque). La médiation éducative valorise la motivation intrinsèque parce qu'elle permet une meilleure stabilité, une persévérance accrue, une indépendance de l'élève. Il nous semble important de bien identifier le type de motivation à l'école, "car la motivation intrinsèque est "tuée" par la contrainte, c'est-à-dire, par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition, (dans le sens de comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller."<sup>108</sup>

<sup>108</sup> LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien, Motivation et réussite scolaire, Dunod, 1996, Paris, p. 133



Or, aujourd'hui, certains pédagogues, parfois à leur insu, croient motiver les élèves en les dévalorisant, en les comparant, en recherchant l'élitisme et la compétition. Ils finissent souvent par aboutir à l'effet inverse. Comme l'ont démontré Ehrlich et Florin (1989)<sup>109</sup>, la demande excessive augmente les disparités entre les élèves, les seuls élèves étant les plus forts du groupe. Lieury (1991) montre de la même façon comment se produit le découragement en fonction de la surcharge de travail (carte de géographie) : *"au fur et à mesure des essais d'apprentissage, l'élève, notamment l'élève faible, ne perçoit pas de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action, il se démotive progressivement... Connaissant les répercussions végétatives de la résignation apprise, beaucoup de comportements d'élèves peuvent ainsi être expliqués, de la simple passivité à des dépressions graves..."*<sup>110</sup>

Pour notre part, nous pensons comme Jacques Tardif<sup>111</sup>, que les enseignants ont un rôle important à jouer face à la motivation des élèves. *"Puisqu'il y a des liens très étroits et très puissants entre la motivation des élèves et la perception qu'ils ont de la contrôlabilité de ce qui leur arrive en classe, nous avons beaucoup d'actions à entreprendre à l'égard de leur motivation scolaire. Il nous faut intervenir sur la motivation en permettant à l'élève de développer la perception de la contrôlabilité de ses réussites et de ses échecs. Cela exige que l'enseignante et l'enseignant dévoilent à l'élève les stratégies cognitives qui assurent la réussite et qu'ils modèlent systématiquement l'usage de ces stratégies."*

La recherche que nous avons menée auprès de deux classes de seconde professionnelle en 1995 confirme les propos. Notre intention était de vérifier si la classe qui bénéficiait de séquences méthodologiques (une quinzaine) pendant une période de six mois manifesterait plus de variations de la motivation que celle qui utilisait les heures de modules pour un renforcement disciplinaire. À l'aide de l'Échelle de Motivation en Éducation (É.M.É.- S28) de Robert J. Vallerand<sup>112</sup>, nous avons effectivement remarqué une augmentation significative de la motivation intrinsèque sur les douze items correspondants, alors que la motivation extrinsèque diminuait. En parallèle, le groupe de contrôle voyait ses scores d' "amotivation" et de motivation extrinsèque croître : éléments que nous avons pu croiser avec les observations des enseignants des deux classes.

Notre conviction se trouve renforcée : la motivation n'est pas une entité facile à cerner, elle est fort probablement l'effet d'interventions extérieures structurantes et le produit d'une prise de conscience interne, d'un dynamisme qui conduisent le sujet à s'impliquer, à s'intéresser, à avoir du plaisir et de la satisfaction à réaliser les activités proposées. Les techniques de motivation peuvent être utiles face à des

<sup>109</sup> EHRlich, Stéphane, FLORIN, Agnès, "Ne pas décourager l'élève", in Revue française de pédagogie, 1989, pp. 35-48

<sup>110</sup> LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien, op. cit., p. 49

<sup>111</sup> TARDIF, Jacques, in Pour un enseignement de plus en plus stratégique, conférence de mars 1994, Montréal, p. 17

<sup>112</sup> VALLERAND, Robert J., in Échelle de Motivation en Éducation, 1991

tâches complexes, ardues, inintéressantes, mais elles ne sont que des moyens. Tout se joue dans cet équilibre fragile, dans cette interaction subtile entre un enseignant passionné et des élèves captivés. Car c'est bien d'une sorte de capture, de "prise" dont il s'agit. L'apprenant se laisse prendre, tout en se libérant de contraintes parasites. Il rentre dans le jeu en s'oubliant, en ne voyant plus le temps passer.

La pratique de la médiation éducative, à partir d'exercices de résolution de problèmes décontextualisés pour mieux appréhender son propre fonctionnement mental, à travers les activités académiques traditionnelles, a bien pour but d'augmenter la curiosité, de solliciter l'intérêt, de se donner de nouveaux défis, d'atteindre une meilleure maîtrise, ce qui est sans doute à l'encontre d'autres pratiques actuelles, qui aboutissent à une baisse progressive de la motivation intrinsèque. Les travaux de Susan Harter de l'université de Denver cités par Lieury<sup>113</sup> confirment que *"l'école étouffe la motivation intrinsèque et au contraire oriente vers l'attente d'un travail assigné, vers l'approbation et la dépendance vis-à-vis des professeurs."*

Notre expérience personnelle et celle d'autres enseignants formés à la médiation pédagogique renforcent notre conviction qu'il est possible de mettre l'élève au coeur de nos préoccupations, sans pour autant négliger le programme et les objectifs pédagogiques. Nous nous intéressons au potentiel cognitif et aux ressources émotionnelles de l'enfant à travers les situations-problèmes proposées. À partir des questionnements, des recherches, nous découvrons et faisons découvrir à chacun ses modes de fonctionnements, ses processus de résolution. Nous l'aidons à prendre conscience de lui-même, à s'apprécier, à apprécier d'autres façons d'agir et d'être. Dans ce sens, nous rejoignons P. Meirieu : *"éduquer, c'est émanciper"*.<sup>114</sup> Nous pensons que cette implication renouvelée, ingrédient majeur de la motivation intrinsèque, agit aussi en retour sur la motivation professionnelle de l'enseignant qui retrouve le plaisir d'enseigner et se sent engagé dans un processus d'accompagnement, d'éveil et de stimulation. Ce petit mot remis par une équipe d'une quinzaine d'enseignants à la fin d'un stage<sup>115</sup> est symptomatique d'un état d'esprit : *"Nous voilà engagés sur d'autres chemins. Rien ne sera plus comme avant. Merci d'avoir partagé avec nous."*

Nul doute qu'ils retrouvent leurs élèves avec un autre regard, une autre détermination, une nouvelle envie de partager leur passion, leurs interrogations et leurs savoirs.

<sup>113</sup> LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien, op. cit., p. 133

<sup>114</sup> MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, E.S.F. éditeur, Paris, 1991

<sup>115</sup> Stage Médiation dans les apprentissages, Dole, mars 1996

### 1.3.3.3. La mémorisation

Puisqu'elle occupe une grande place dans le système éducatif, la mémorisation, dernier maillon des autres facteurs à prendre en compte, doit être éduquée à la lumière des travaux cognitifs les plus récents.

C'est l'une des priorités demandées aux enseignants concernant l'occupation du temps consacré aux études dirigées dans les cycles 2 et 3 de l'école primaire. Une mise à jour nous paraît nécessaire pour que tout enseignant formé à la pédagogie de la médiation puisse intégrer un dispositif efficace d'entraînement à la mémorisation dans les plages horaires convenues ou à d'autres moments opportuns. Dans ce but, ils ont à connaître : les différents types de mémoire, les différents systèmes de mémorisation, les conditions d'une bonne mémorisation, les moyens pour l'améliorer et les stratégies de mémorisation qui seront à enseigner dans le cadre des séquences de médiation.

\* Commençons par les différents types de mémoire. Nous adoptons une version simplifiée pour les professionnels de l'enseignement inspirés des travaux de Lieury<sup>116</sup> et de Michel Saint-Onge<sup>117</sup>. Le système de traitement de l'information joue essentiellement quatre fonctions : la perception des stimuli, le traitement de l'information reçue, le stockage des connaissances construites et la réponse aux situations perçues.

- La phase perceptive ou mémoire sensorielle d'une durée de quelques millisecondes permet de capter les stimuli extérieurs qui affectent le système nerveux central. Les récepteurs sensoriels (yeux, oreilles, peau...) captent des traces qu'on appelle "bruits" (tactile, visuel, acoustique...). Ce sont des signaux qui ne portent pas d'informations signifiantes. Ils deviendront "signes" quand ils seront traités par la mémoire à court terme. Sinon, ils sont oubliés.

- La mémoire à court terme ou mémoire de travail a pour but de transformer les signaux en signes (informations). Au-delà de la perception sensorielle (sensation), il existe une perception intellectuelle, une interprétation qui dure quelques secondes : le temps de conserver la somme à payer dans un magasin, de retenir un numéro de téléphone, de comprendre la phrase entendue pour prendre notes, etc. Cette mémoire fonctionne comme une table de travail pendant quelques secondes et se limite en capacité entre 5 et 7 éléments. Au-delà ou même avant, il y a regroupement ou rejet des données à mémoriser. L'on conçoit aisément, dans le cadre de la classe, qu'un élève "dans la lune" ne puisse traiter que de souvenirs ou d'évocations et

---

<sup>116</sup> LIEURY, Alain, Mémoire et réussite scolaire, Éditions Dunod, 1991, Paris

Des méthodes pour la mémoire, Éditions Dunod, 1992, Paris

<sup>117</sup> SAINT-ONGE, Michel, Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?, Éditions Chronique sociale, 1993, Lyon et Éditions Beauchemin Itée, Laval, Québec

ignore ce qui parvient de l'extérieur. De même celui qui discute avec son voisin traite-t-il d'autres informations que celles qui sont transmises par le professeur. Avant de parvenir au stockage à long terme, l'information doit donc franchir bien des obstacles. Les capacités d'attention, la concentration, la volonté, l'intérêt vont rentrer en jeu pour faciliter ce processus.

- La mémoire à long terme permet deux choses essentielles : comprendre et apprendre. Comprendre consiste à établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà. Cela suppose d'avoir mémorisé des informations semblables. Apprendre, c'est plus que comprendre ; cela suppose de transformer ce qui est déjà connu, c'est-à-dire de changer la mémoire à long terme, en la restructurant ou en créant de nouvelles structures.

Le problème essentiel posé n'est pas le stockage, mais plutôt le classement, l'organisation des informations. La mémoire à long terme dispose de diverses formes de classement : la mémoire séquentielle, la mémoire épisodique et la mémoire sémantique.

- La mémoire séquentielle renferme les chaînes verbales insignifiantes : les lettres de l'alphabet, un poème, une fable, une chanson, des numéros, des codes... L'encodage se fait le plus souvent grâce à un rythme sonore. Il est repérable à un mot ou à un titre. Si nous sommes interrompu, il faut reprendre au début. Il serait fort préjudiciable de confondre l'apprentissage scolaire avec la seule mémorisation de séquences verbales ; nous sommes ici loin d'une activité intelligente.

- La mémoire épisodique située dans l'hippocampe, organe du cerveau limbique, conserve nos expériences personnelles, les événements auxquels nous avons participé. C'est une sorte de mémoire autobiographique des visages, des lieux, des événements. C'est une partie de notre mémoire affective.

- La mémoire sémantique qui utilise les deux hémisphères est le lieu de stockage des modèles abstraits pour comprendre la réalité et les activités. Ces modèles forment des éléments organisés qu'on appelle structure cognitive grâce au langage et aux symboles verbaux. C'est une sorte de bibliothèque de nos connaissances classées de deux grandes façons : la logique en arborescence et le classement associatif. Les connaissances engrangées sont de trois grands types : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

\* Les connaissances déclaratives sont formées des savoirs, des connaissances accumulées sur les choses, les faits, les êtres. Les savoirs scolaires sont en grande partie des connaissances déclaratives.

\* Les connaissances procédurales sont des informations que nous avons sur la façon de conduire nos activités. C'est la mémoire des savoir-faire, de nos habiletés (marcher, tenir un stylo, manger, écrire, conduire, tenir un marteau, monter un

meuble ...)

\* Les connaissances conditionnelles sont des informations sur les contextes, les conditions, les circonstances d'utilisation des connaissances et des savoir-faire. Les stratégies de résolution de problèmes, les connaissances sur soi, les compétences transversales constituent l'ossature de cette partie de mémoire sémantique.

Ces trois types de stockage d'informations ne sont pas forcément dans des lieux distincts, même si certaines zones sont bien déterminées. Ce ne sont pas non plus des entités isolées. Ce sont plutôt des mémoires interreliées. Ce sont des modes de représentation de la réalité.

L'enseignant ne peut se contenter seulement de transmettre des informations. Il a à guider leur traitement et à vérifier comment l'élève les a intégrées. Il a un rôle de médiation dans l'élaboration et la mise en mémoire des connaissances.

- La mémoire motrice ou mémoire de réponse est le quatrième élément du système de traitement de l'information. Elle est constituée du sous-système des effecteurs, des mécanismes de réponse. Ce sont, le plus souvent, les muscles (articulaires, de la main, des jambes) qui agissent selon un modèle de conduite, une séquence de comportements gérée par la mémoire à court terme.

En fonction de ces caractéristiques du fonctionnement du cerveau, nous percevons aisément que les élèves puissent avoir du mal à enregistrer un flot continu d'informations. Ils doivent les traiter pour leur donner du sens et s'en servir. L'enseignant peut en faciliter le traitement en respectant un certain nombre de règles:

- Tout d'abord, les orienter, en leur indiquant avant l'exposé, ce qu'ils auront à rechercher dans l'ensemble des informations reçues ;

- ensuite, alterner les moments d'exposés et les moments de prises de notes ;

- puis, insérer des questions au cours des exposés, encourager les élèves à ne pas recopier mot pour mot ce qui leur a été dit, mais plutôt à chercher à le traduire en leurs propres mots, à organiser les informations sous forme de tableaux, de schémas;

- de plus, faciliter le traitement en fournissant des repères, en donnant un plan, en reprenant des éléments importants et en les reliant entre eux ;

- enfin, vérifier la compréhension occasionnellement au cours de l'exposé pour éviter les fausses interprétations.

L'enseignant va devoir aussi tenir compte des différentes façons de mémoriser des élèves. Grâce aux travaux sur la Gestion Mentale<sup>118</sup> d'Antoine de la Garanderie, et de la Programmation Neuro-Linguistique, nous savons, en effet, qu'il existe des systèmes de mémorisation qui varient d'un individu à l'autre.

---

<sup>118</sup> LA GARANDERIE, Antoine de, Pédagogie des moyens d'apprendre, Le Centurion, Paris, 1986, 3ème édition, collection Paidoguides, 131 pages, pp 79 sq.

\* Les différents systèmes de mémorisation.

Pour intégrer, mémoriser et restituer les connaissances, nous utilisons des modes de codage correspondant aux cinq sens. Nous évoquerons les trois qui sont plus particulièrement employés à l'école, sachant que les modes olfactif et gustatif sont le plus souvent délaissés après l'école maternelle.

- Les personnes "visuelles" utilisent le plus souvent leur hémisphère cérébral non dominant. Ils prennent des photos de la réalité. Ils réussissent généralement mieux dans les tâches spatiales. Ils ont une grande aptitude à photographier les situations et les gens. Ils peuvent décrire facilement par simple lecture de leur image mentale. En revanche, ils éprouvent des difficultés à former des concepts abstraits et sont désorientés sans support visuel.

Les "auditif", ou verbalisateurs, emploient plus leur hémisphère dominant (gauche pour les droitiers, l'inverse pour les gauchers). Ils marient facilement les symboles et ont de bonnes capacités d'abstraction. Ils s'intéressent aux faits et aux discours. Ils se font des images à partir des sons et des chaînes verbales. À l'inverse, ils ont du mal à visualiser des schémas et des images et à s'exprimer à partir du perçu.

Les "kinesthésiques" intègrent les notions nouvelles et expriment leurs pensées avec leur corps. Ils ont besoin de mise en oeuvre de manifestations motrices. Ils sont généralement bruyants et fatigants. Ils récitent leurs leçons en marchant. Il leur faut dessiner, occuper leurs doigts, et leur gestuelle est importante. Ils sont souvent les mal-aimés de notre système.

Il est plus judicieux de considérer ces modes de codage comme des dominances à apprivoiser. Il est rare de n'avoir à sa disposition qu'un seul mode privilégié. Selon les supports utilisés, les élèves s'entraîneront à varier leurs modalités de mise en mémoire. D'où la nécessité, pour les enseignants, de varier les types de supports, en adoptant une gestuelle appropriée, en verbalisant sur les notions essentielles, sans oublier de faire manipuler et agir, et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes.

Les maîtres respecteront quelques règles qui favorisent une meilleure mémorisation.

\* Les conditions d'une bonne mémorisation.

Dans les situations d'apprentissage, généralement, on retient mieux :

- ce qui est dit au début du cours : donner un plan facilite l'attention et la mémorisation ; les mots essentiels, les concepts-clés sont écrits au tableau par la suite;

- en temps limité : la durée optimale d'attention se situant autour de 20 minutes, ménager des pauses, varier les activités, changer de rythme, cela permet le classement plus aisé des souvenirs ;

- lorsqu'on a un but ou un projet : s'il correspond aux capacités réelles, si les connaissances acquises peuvent être utiles ou utilisables pour l'orientation, pour les études ;

- ce qui a un sens : il est important de vérifier la compréhension des mots, du sens donné à un texte ;

- par association : beaucoup de souvenirs s'enregistrent, associés à des événements marquants de la vie, mais aussi à des anecdotes, à des illustrations, dans le cadre de la classe ;

- en situation d'apprentissage réel : au cours d'une visite, d'une sortie, d'un stage, d'un voyage d'études, les notions de langues, d'histoire et de géographie s'enregistrent avec plus de rapidité et de fiabilité ; lors d'une séquence de résolution de problème, même fictive, l'élève retient mieux parce qu'il doit répondre à des questions qu'il se pose.

Ces six conditions seront intégrées plus particulièrement lors des leçons qui font plus appel à la mémoire : histoire, géographie, sciences.

\* On y ajoutera deux autres moyens pour développer la mémorisation : augmenter l'attention et réactiver les connaissances acquises.

- Le seuil de résistance à l'ennui. Il est possible d'exercer ses élèves à être attentifs et concentrés plus longtemps. La technique des mandalas ou des exercices spécifiques de concentration puisés dans différentes approches (kinésiologie éducative, méthode Ramain ...) en font partie. Plus surprenante, une pédagogie de tolérance à l'ennui a été expérimentée à l'Université du Nord du Colorado par le professeur Coulter. Chaque élève est invité à noter sur une fiche les moments de distraction au cours d'un travail. Par ce jeu, il augmente progressivement sa durée d'attention en procédant d'abord sur des exercices courts, puis de plus en plus longs. L'objectif est d'atteindre vingt minutes de concentration.

- La réactivation ou répétition. Elle permet de consolider le souvenir, d'établir une trace mnésique dans la mémoire à long terme. Les séances de réactivation obéissent à des règles :

- l'importance des pauses au cours de l'activité pour laisser au cerveau le temps d'intégrer ce qui a été vu ;

- la règle des cinq minutes : à la fin du cours, à la fin de la journée, à la fin de la semaine, à la fin du mois... à chaque fois que nécessaire.

Ce sont des "piqûres de rappel". En instaurant des contrôles réguliers en fin de semaine, en fin de mois et de bimestre, nous respectons ces règles.

\* Les stratégies de mémorisation.

Nous retenons les sept stratégies de mémorisation de la taxonomie A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel) qui résument en grande partie ce qui vient d'être écrit sur le fonctionnement de la mémoire :

*M-1 : Focaliser son attention.* S'habituer à se concentrer, à faire abstraction des bruits, à ne pas se distraire pour un oui ou pour un non. Se centrer sur la tâche à apprendre. Bien circonscrire le contenu à mémoriser et y diriger son attention.

*M-2 : S'imprégner du contenu à mémoriser.* Lire le contenu. Le relier aux connaissances antérieures. Chercher d'autres informations. Bien s'imprégner, en se rappelant le but et l'importance de cette mémorisation et en "survolant" le contenu de façon à identifier des stratégies d'organisation possibles.

*M-3 : Organiser le contenu.* Regrouper les éléments à apprendre en catégories. Structurer chaque ensemble en sous-parties. Procéder par étapes. Prendre l'habitude de schématiser en regroupant, en condensant, en résumant, etc.

*M-4 : S'appropriier le contenu.* Trouver les moyens personnels les mieux adaptés pour intégrer les notions : en se disant, en écrivant, en schématisant. Il s'agit de reformuler, de produire des images ou des analogies personnelles, de trouver ses propres exemples, d'établir des liens significatifs en vue de mieux mémoriser.

*M-5 : Intérioriser le contenu.* Mettre en mémoire à court terme, selon sa forme de mémorisation privilégiée. S'habituer à vérifier si le contenu mémorisé persiste en l'absence de la source externe d'information.

*M-6 : Se rappeler et réviser périodiquement.* Se donner des moments de retour, de rappel des leçons mémorisées : en fin de journée, de semaine, de mois, avant un contrôle... Revenir sur les leçons antérieures... Réactiver les souvenirs.

*M-7 : Utiliser le contenu mémorisé.* Associer et se référer à un contexte. S'en servir dans un cadre précis, dans d'autres situations. Expliquer à d'autres est un moyen d'utiliser le contenu mis en mémoire.

Ces sept stratégies sont à inclure dans un programme de médiation de l'efficacité. En fonction des manques constatés, elles feront l'objet de séquences méthodologiques spécifiques pour mieux comprendre et assimiler le fonctionnement de chacune d'elles. Elles seront ensuite appliquées dans des situations précises de mémorisation de leçons.

D'autres aspects seront portés à la connaissance des enseignants en cours de formation, selon les besoins des groupes : les découvertes récentes sur le cerveau, la spécificité de chaque hémisphère, le rôle des différents étages ; la méthodologie autour des consignes ; l'attention et la concentration ...

Quatrième volet de la formation de base ; la dimension des valeurs est devenue "incontournable". D'une part, les valeurs en question sont sous-jacentes aux critères



de la médiation. D'autre part, le besoin est ressenti chez nombre de maîtres de relier leur pratique à une dimension qui la transcende. Enfin, l'actualité se fait souvent l'écho des pertes de repères des enfants, du délitement des valeurs familiales et morales. Autant de raisons pour justifier l'introduction de cette partie du programme.

#### 1.4. La médiation éducative et l'éducation aux valeurs

Si ce concept est apparu en éducation voici moins de deux décennies, c'est sans doute en raison de besoins ressentis à l'école dans les groupes sociaux. L'insistance ministérielle sur l'éducation du citoyen et sur les repères à donner ou à redonner aux élèves en est bien un témoignage. Quels besoins fondamentaux guident les êtres humains ? Quelles valeurs universelles sont rattachées à ses besoins ? Quels liens peut-il y avoir entre ces valeurs et celles qui sous-tendent la médiation ? Quelles applications concrètes peut-on envisager dans le cadre d'une pédagogie de la médiation ?

Parce que l'éducation est une activité requise par la nature de l'être humain et permet son adaptation et son insertion dans un univers culturel, elle comprend aussi des risques : ceux de son contact avec d'autres êtres aux influences diversifiées et divergentes, ceux des interactions parfois dangereuses, ceux des aléas de l'autonomisation. L'éducateur ne peut échapper à la situation paradoxale qui consiste à imposer ses valeurs tout en souhaitant que ses élèves y accèdent librement, parce qu'il pense que le meilleur pour lui peut être bon pour les autres et que, en suscitant l'adhésion à ses propres valeurs, il donnera à l'enfant accès à l'autonomie morale.

##### 1.4.1. Quelques lois fondamentales

Pour étayer nos propos, nous ferons référence aux travaux d'Audy (1992) et Charest (1993)<sup>119</sup> à partir de la théorie de Maslow et décrirons les lois, besoins et valeurs sur lesquelles la médiation éducative semble s'appuyer.

L'être humain est attiré vers les finalités selon deux pôles : la survie et la croissance ou, comme le signale Pascal Ide<sup>120</sup>, l'enracinement dans son identité et l'ouverture à la nouveauté. Cette dynamique d'innovation pourrait se formuler : *"bien se recevoir de son origine permet de construire son originalité."*<sup>121</sup> Chaque être se nourrit et progresse vers les deux sens : le futur et le passé. *"On n'a jamais fini de comprendre son origine, d'assumer paisiblement son héritage, de faire mémoire du don d'où*

---

<sup>119</sup> AUDY, Pierre, CHAREST Gilles, in Besoins de base, besoins pathologiques et méta-besoins, 1993

<sup>120</sup> IDE, Pascal, Mieux se connaître pour mieux s'aimer, Ed. Fayard, Paris, 1999, p. 125

<sup>121</sup> IDE, Pascal, op. cit., p. 127

*l'on provient... on n'a jamais fini de tendre vers le bonheur et le don de soi... Comme l'arbre, l'homme ne pousse des branches vers le futur qu'en poussant des racines vers le passé.*"<sup>122</sup>  
Pour accomplir ses besoins, quelques lois qui gouvernent son système de valeurs sont à respecter.

Trois d'entre elles reposent sur du bon sens et nous paraissent constituer le système de commande des valeurs humaines :

- la loi de l'équilibre et du juste milieu : l'excès et l'absence mènent à des problèmes ;

- la loi de l'évolution et de la croissance : tout être est en état de croissance, de développement ;

- la loi de la relativité : tout est relié et relatif ; tout le monde n'a pas le même point de vue et celui-ci peut varier selon les lieux et les temps.

Nous avons à prendre conscience de ces trois dimensions qui gèrent le dispositif de valeurs et à nous y référer pour mieux comprendre et ajuster les besoins et les valeurs des humains.

#### **1.4.2. Les besoins fondamentaux des êtres humains**

Nous pouvons en rattacher douze aux critères de la médiation éducative. Ils se nuancent sur des continua, oscillant du pôle de survie ou d'enracinement au pôle de croissance ou d'ouverture. Trois d'entre eux englobent les autres besoins.

##### **1.4.2.1. Les besoins primordiaux**

Ils recouvrent chacun les trois champs du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, selon l'appellation traditionnelle.

Le besoin de signification couvre le domaine du sens et de la conscience. L'homme est ouvert à ce qui est vrai, au sens, à la signification. *"Cette ouverture au vrai est une réception. En connaissant la vérité, l'homme reçoit, s'enrichit d'informations nouvelles... On appelle intelligence cette ouverture à la vérité. Elle est donc une recherche de l'intelligibilité présente au coeur des choses. L'intelligence s'ouvre au sens caché au sein de la réalité."*<sup>123</sup>  
Nous mettrons ce besoin en relation avec le second critère de la médiation qui porte la même appellation : médiation de la signification.

Le besoin de relations recouvre l'ouverture au bien et au bon. L'homme recherche ce qui est bon pour lui et le bien de l'autre. Il est fait pour le bonheur et y aspire secrètement. L'homme a besoin d'aimer. Cela correspond au double critère d'intentionnalité / réciprocité, premier critère universel qui explore le champ des savoir-être.

<sup>122</sup> IDE, Pascal, op. cit., p. 128

<sup>123</sup> IDE, Pascal, op. cit. pp. 21-23

Troisième besoin, celui de l'action. L'homme a besoin d'agir, de réaliser, de passer à l'action. C'est l'ouverture aux autres à travers le "juste" et le "droit", sens de la justice et de l'éthique. Le critère de transcendance (transpositions et transferts) vient justement renforcer ce besoin d'agir.

Les neuf autres besoins sont alors des subdivisions de ces trois grands besoins.

#### 1.4.2.2. Les besoins complémentaires

Nous les notons succinctement en donnant les deux pôles du continuum de besoins : de l'enracinement à l'ouverture.

Besoin primordial	Besoin complémentaire	Pôle enracinement	Pôle ouverture
	survie	sécurité	croissance
SIGNIFICATION (PENSÉE) (LE VRAI, LE BEAU)	compréhension apprentissage	comprendre connaître	approfondir créer
	connaissance de soi	identité	complémentarité
RELATIONS À L'AUTRE (LE BON, LE BIEN)	amour utilité	être aimé être aidé	aimer aider
	appartenance	appartenance	liberté
ACTION (LE JUSTE, LE DROIT)	autonomie structure	direction structure	initiative tolérance
<i>Tableau des besoins humains</i>			

Ces besoins fondamentaux sont satisfaits en vivant en conformité avec un certain nombre de valeurs.

#### 1.4.3. Les valeurs qui en découlent

*"Les valeurs, aujourd'hui, sont souvent invoquées, mais peu souvent nommées, comme si elles allaient de soi. Elles représentent ce qui est primordial, ce qui mérite d'être promu, d'être honoré."*<sup>124</sup> Elles identifient l'intérêt de satisfaire des besoins de base sous-jacents que l'on croit importants pour assurer notre survie ou notre croissance. Il nous importe de considérer les valeurs universelles en relation avec les besoins fondamentaux cités ci-dessus. La vision individualiste, en forte promotion à notre époque, et la théorie sociologiste ne peuvent convenir pour tout homme, en tout lieu et en tout temps. Pour ces raisons, nous optons pour les valeurs transcendantes, parce qu'universelles auxquelles nous allons faire référence.

<sup>124</sup> AVANZINI, Guy , Choisir d'éduquer au 21ème siècle, Perspectives pour l'éducation. in conférences à l' Université Lasallienne d'été, Saint-Brieuc, juillet 1999

Une valeur vécue avec excès ou au contraire laissée de côté peut conduire à des pathologies ou à des dérèglements : un excès de discernement peut conduire au doute, un défaut de discernement, au dogmatisme. Parce qu'il a besoin de comprendre, l'être humain développe cette valeur de discernement. Elle sera d'autant mieux vécue qu'elle respectera les trois lois énoncées au paragraphe 1.4.1. : relativité, juste milieu et croissance.

Aux trois besoins primordiaux correspondent les six valeurs présentées au paragraphe précédent :

pour le besoin de sens, de signification : le vrai et le beau ;

pour le besoin de relations : le bien et le bon ;

pour le besoin d'action : le droit et le juste.

Des neuf autres besoins complémentaires vont découler neuf familles de valeurs qui englobent chacune trois valeurs secondaires. Nous les présentons dans le tableau suivant :

Besoin primordial	Besoin complémentaire	Valeur	Valeurs complémentaires
	survie	<b>dépassement</b>	conservation, compétence, actualisation
<b>SIGNIFICATION</b>	compréhension	<b>discernement</b>	prudence, clarté, honnêteté
<b>(LE VRAI, LE BEAU)</b>	apprentissage	<b>découverte</b>	innovation, sagesse, harmonie
	connaissance de soi	<b>diversité</b>	confiance, respect, tolérance
<b>RELATIONS</b>	amour	<b>don</b>	compassion, amitié, partage
<b>(LE BON, LE BIEN)</b>	utilité	<b>dévouement</b>	fidélité, engagement, coopération
	appartenance	<b>démocratie</b>	liberté, équivalence, solidarité
<b>ACTION</b>	autonomie	<b>détermination</b>	autonomie, courage, responsabilité
<b>(LE JUSTE, LE DROIT)</b>	structure	<b>discipline</b>	maîtrise, ordre, persévérance
<i>Tableau des besoins et valeurs</i>			

Pour expliciter ce tableau, disons que le continuum **Vrai/Beau** débouche sur la triade dépassement, discernement et découverte. Chacun des éléments reflète à son tour l'une ou l'autre des dimensions fondamentales que sont la pensée, la relation à l'autre et l'action. *“Le discernement traduit la dimension de la pensée, la découverte exprime la relation à l'autre qui est impliquée dans la recherche de la connaissance et enfin, le dépassement suggère la dimension de l'agir inhérent à tout processus de croissance.”* <sup>125</sup>

<sup>125</sup> AUDY, Pierre, La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie, in *Revue québécoise de psychologie*, vol. 15, n°2, 1994, p. 4

Le continuum **Bon/Bien** débouche, quant à lui, sur la triade : diversité, don, dévouement. La diversité, qui concerne la connaissance et la reconnaissance de son identité et de celle des autres, est reliée à la dimension de la pensée. La dimension relation à l'autre est reflétée par la famille du don, alors que l'action se traduit par la famille du dévouement.

Finalement, le domaine **Juste/Droit** donne naissance aux trois dernières familles de valeurs que sont la démocratie, la détermination et la discipline. La dimension pensée se traduit par la discipline, dont l'élément maîtrise implique une connaissance de soi. La dimension relation à l'autre s'exprime à travers la famille des valeurs démocratiques. Enfin, la dimension de l'action apparaît à travers la détermination qui sollicite l'action responsable et courageuse.

Une fois circonscrites les neuf familles de valeurs, des valeurs spécifiques sont identifiées à chacune d'elles. Trois ont été retenues, reflétant les trois mêmes dimensions : la pensée, la relation à l'autre et l'action. À titre d'exemple, la famille diversité comporte une valeur rattachée à la dimension pensée, sens : la confiance ; une pour exprimer la relation à l'autre : le respect; une dépendant de l'action : la tolérance. De même, les valeurs spécifiques de la famille de la démocratie reflètent la pensée (liberté), la relation à l'autre (équivalence) ou égalité et l'action (solidarité) ou fraternité, etc. Il en va de même pour les autres valeurs qui constituent ainsi une liste assez complète.

#### **1.4.4. Médiation et principes de vie**

Il nous reste à faire évoluer la théorie vers la pratique pour envisager la façon dont ces valeurs peuvent être rendues opérationnelles.

En gardant le même dispositif, il est possible de faire correspondre à chacune des 27 valeurs spécifiques du tableau trois principes de vie liés aux dimensions centrales de pensée, de relation à l'autre et d'action. Il est probable que le nombre des principes habituellement transmis dépasse la centaine. Les 81 identifiés ici fournissent une bonne base pour l'établissement d'un programme de médiation des principes de vie.

##### **1.4.4.1. Les principes de vie**

Les principes de vie guident notre conduite et s'appliquent à plusieurs situations. Traditionnellement, ils sont véhiculés par les adages, les proverbes, les sentences et autres aphorismes transmis par les parents et les grands-parents. Ils seront, dans cette perspective, reformulés et adaptés au support de l'image, plus particulièrement des histoires sans paroles et des bandes dessinées humoristiques. Certains peuvent

être transmis dès le plus jeune âge ; d'autres seront introduits en fonction de la capacité des individus à saisir et comprendre les concepts impliqués.

Voici, pour exemplifier nos propos, les principes de vie reliés à la famille de valeurs de la discipline :

- persévérance : "Quand je sais attendre : tout vient à point." (pensée)  
"Quand je suis patient envers les autres : j'améliore mes chances d'atteindre mon but." (relation à l'autre)  
"Quand je termine ce qui mérite d'être entrepris : je récolte pleinement les fruits de mon travail." (action)
- ordre : "Quand je vis dans un milieu ordonné : je ressens un plus grand calme intérieur." (pensée)  
"Quand je mets de l'ordre dans mes relations avec les autres : je contribue à créer un meilleur climat." (relation)  
"Quand je suis bien organisé : je suis plus efficient." (action)
- maîtrise : "Quand je réfléchis avant d'agir : j'évite des erreurs inutiles." (pensée)  
"Quand je maîtrise bien mes pensées et mes émotions : j'ai un meilleur contrôle sur ma vie." (relation)  
"Quand j'ai une bonne maîtrise de moi-même : je peux mieux interagir avec les autres." (action)

*"L'importance de transmettre des principes de vie parallèlement aux stratégies de résolution de problèmes nous est apparue, depuis, de plus en plus évidente. En effet, il pourrait être nuisible pour un individu et la société dans laquelle il évolue, d'améliorer son niveau d'efficacité alors qu'il est sans principes ou guidé par de faux principes."<sup>126</sup> Le principe de vie guide la personne dans la mise en actes de ses valeurs. Il est la concrétisation d'une valeur qui, elle, n'est pas opérationnalisable. Dans la mesure où il est identifié, il contribue à rétablir plus de civilité au sein de la classe.*

#### 1.4.4.2. Les déséquilibres

Nous voyons par là l'ampleur de la mission du médiateur devant être attentif aux différents déséquilibres qu'il peut rencontrer chez ses élèves :

- déséquilibres entre les trois dimensions principales (pensée / relation / action) : il aide l'enfant trop enfermé dans le monde intellectuel (pensée) à prendre conscience

---

<sup>126</sup> AUDY, Pierre, op.cit., p. 1

de l'importance d'entretenir des amitiés (relation), il encourage le rêveur passif à passer à l'action ...

- déséquilibres entre les neuf familles de valeurs : chacune des valeurs est aussi présente dans toutes les autres. Le respect et la tolérance sont présents dans l'expression de la liberté, du courage, de la responsabilité, de la persévérance ...

- déséquilibres à l'intérieur d'un même continuum de besoins : on peut faire comprendre à l'apprenant qui s'isole l'importance de satisfaire son besoin d'appartenance tout en conservant sa liberté ...

- déséquilibres vécus antérieurement par le médiateur qui pourraient l'amener à transmettre à l'apprenant le déséquilibre contraire. *"Ainsi, beaucoup de parents compensent une morale étouffante vécue dans leur enfance par une permissivité totale à la maison. D'autres compensent une appartenance contraignante à leur famille par un encouragement à la liberté totale chez leur propre enfant."*<sup>127</sup>

Comment encourager à mettre en pratique les principes de vie, à rendre opérationnelles les valeurs humaines universelles, sans tomber dans le moralisme, tout en réhabilitant la place de la morale ?

#### 1.4.4.3. Une leçon de médiation sur un principe de vie

Le choix du prétexte à la leçon est parfois difficile, le médiateur ne connaissant pas aussi intimement chaque enfant que les parents peuvent le connaître. En collectif, il s'agira de mettre en valeur un événement-prétexte qui concerne plusieurs des apprenants du groupe sans stigmatiser un individu en particulier. C'est une des raisons du recours à la bande dessinée.

Celle-ci est présentée au rétroprojecteur où n'est dévoilée que la première séquence de la bande qui, en général, en comporte quatre. Le groupe est invité à décrire la première séquence : par exemple, (un enfant et un chien se disputent un bâton). Alors, la troisième séquence est dévoilée (le chien mord l'enfant). L'enseignant demande aux élèves de déduire la séquence intermédiaire (l'enfant frappe le chien avec le bâton). (*Activité-prétexte*)

Ensuite, le médiateur demande aux participants de dégager le principe de vie impliqué en leur demandant ce qui est absent dans le répertoire des habitudes de l'enfant. (*Dégager le principe*). Une fois celui-ci dégagé, le maître écrit le but de la leçon au tableau (*But de la leçon*) et s'assure de la connaissance des concepts impliqués. (*Vocabulaire*). Il fait alors le lien avec la ou les leçons antérieures (*Résumé et liens avec les leçons précédentes*).

Une fois ces étapes réalisées, le médiateur s'assure que les élèves se reconnaissent dans la bande dessinée. Il crée le déséquilibre chez eux en rappelant une série d'événements les concernant qui illustrent des manquements à ce principe. (*Amorce*)

<sup>127</sup> AUDY, Pierre, op. cit., p. 14

Il cherche alors avec le groupe d'autres exemples où le principe en question peut s'appliquer (*transpositions*), récapitule la leçon et en dégage l'essentiel (*résumé et conclusion*) pour finalement aider les participants à planifier d'éventuelles applications du principe découvert. (*Planification du transfert*)

En intercalant ce genre de séquence parmi d'autres destinées à développer l'efficacité cognitive, en partant de besoins constatés dans le groupe, en se basant sur le dessin et l'humour, le médiateur a plus de chance d'atteindre son but : remédier à des déséquilibres observés dans le registre des valeurs. Il est difficile de prévoir une planification des habitudes "morales" considérées comme déficientes. Ce sont l'opportunité de la vie de groupe et les événements perturbateurs vécus ensemble qui serviront de prétexte à ce type de leçons. Elles viendront s'intercaler entre les séquences méthodologiques portant sur la résolution de problèmes et celles qui mettent l'accent sur les carences émotionnelles. L'ensemble du dispositif de médiation comportera donc des aspects cognitifs, affectifs et moraux.

#### 1.4.5. Le programme A.R.C.H.E.<sup>128</sup>

Dans une perspective analogue, deux des formateurs en médiation de l'Institut de la Salle et enseignants du second degré ont élaboré un programme autour des personnages de la Bible et des valeurs qu'ils véhiculent pour aider les jeunes à découvrir leurs racines culturelles. Ce travail, conduit depuis plusieurs années, s'inscrit dans une recherche de troisième cycle universitaire. Plusieurs centaines de professeurs de collèges et de lycées se forment à cette démarche et s'interrogent eux-mêmes sur leurs propres valeurs et celles qu'ils transmettent à leurs élèves. L'expérimentation de ce programme se réalise essentiellement auprès des pré-adolescents de 6ème et de 5ème de collège.

*"Le programme A.R.C.H.E. Appartenances : Richesses Culturelles, Héritage des Écritures a pour objectif de faire émerger des Grands Textes de la culture Judéo-chrétienne, une conscience morale, des principes de vie ; de dégager des valeurs transférables dans le quotidien de la vie. Ce programme s'inspire de la démarche du P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental du professeur Feuerstein) pour prendre conscience de la richesse culturelle véhiculée dans la Bible et développer à travers la lecture de son Histoire des règles de vie transmises de génération en génération jusqu'à nos jours et toujours d'actualité."*<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> DROUARD, Vincent, VACHER, André, Programme A.R.C.H.E. (Appartenance, Richesse Culturelle, Héritage des Écritures), Paris, 1995, I.D.L.S., 78 A, Rue de Sèvres

<sup>129</sup> op. cit. Annexe XI, p. 2



## EN RÉSUMÉ

La médiation éducative est un modèle d'éducation impliquant la transmission des stratégies de résolution de problèmes. Il vise principalement le développement de l'autonomie de l'individu : autonomie dans ses démarches d'acquisition de connaissances, autonomie dans les démarches d'apprentissage et de résolution de problèmes, harmonie affective et morale.

Ce modèle est fondé sur un certain nombre de croyances :

- le développement de stratégies de résolution de problèmes ne se fait pas "naturellement" chez un grand nombre de personnes par simple maturation biologique dans un environnement stimulant ;
- ces stratégies cognitives doivent être enseignées de façon explicite et systématique, c'est-à-dire qu'un médiateur doit montrer non seulement comment il réalise certaines opérations dans sa tête pour apprendre quelque chose, mais aussi pourquoi et dans quelles circonstances il les fait, afin que son élève puisse à son tour acquérir ce comportement mental et l'intégrer, à l'aide d'un entraînement approprié, à son répertoire de ressources mentales.

Un enseignement explicite et systématique des stratégies de résolution de problèmes consiste :

- à s'assurer que l'élève est capable d'effectuer l'opération mentale ciblée (capacité à comparer, à sélectionner, à classer, à décomposer ...) ;
- à vérifier qu'il est habile à réaliser cette opération mentale (développement d'une habileté) ;
- à observer qu'il y recourt spontanément (développement d'une habitude fonctionnelle) ;
- à garantir qu'il l'utilise à bon escient, de façon souple et adaptée aux circonstances (développement des stratégies métacognitives).

Alors que l'acquisition d'une capacité et d'une habileté à opérer (deux premières propositions) est, le plus souvent, le fruit d'une interaction entre la maturation biologique (l'âge de l'enfant) et des activités que lui propose l'environnement (jeux, activités scolaires), le développement d'habitudes fonctionnelles efficaces et leur utilisation à bon escient sont le fruit d'une interaction entre l'enfant et un adulte-modèle qui permet au premier de voir comment une personne efficace procède, de l'imiter avec son aide, puis d'intégrer et d'assimiler ce modèle.

À partir de ces considérations, on peut déduire les grandes lignes d'une transmission explicite et systématique des stratégies de résolution de problèmes :

\* Préciser la stratégie visée en utilisant un langage, des exemples, des contre-exemples appropriés aux élèves et aux circonstances.

\* Valoriser la stratégie visée, en expliquant pourquoi elle est importante et en quoi

cela vaut la peine de l'apprendre et de la mettre en pratique. La motivation à apprendre étant un facteur essentiel, le médiateur doit rejoindre son élève dans ses intérêts propres, faire le lien entre la stratégie étudiée et ce que son sujet a le goût de connaître.

\* Montrer ce qui se passe dans sa tête quand on utilise la stratégie en question. Le propre des activités mentales, c'est qu'elles ne sont pas directement accessibles aux sens d'autrui. Alors qu'on peut montrer le bon geste pour utiliser un marteau, une fourchette, mettre en marche un vélo, ou réparer une machine, on ne peut pas montrer directement ce qui se déroule mentalement. Le médiateur doit donc rendre transparent le processus mental lorsqu'il utilise la stratégie visée. Pour cela, il va verbaliser, rendre explicite le cheminement : la réflexion intérieure, le questionnement, les essais, la prise de décision. La principale difficulté à cette étape, c'est que, pour un expert, la plus grande partie de ce processus est automatisée depuis longtemps et peu accessible à la conscience sans un entraînement spécifique. Transmettre des stratégies, c'est, en quelque sorte, faire une démonstration de la manière d'utiliser son intelligence avec efficacité.

\* Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie en question. Le novice apprend de sa propre expérience. C'est en imitant le modèle qui lui est proposé, en éprouvant lui-même le bien fondé, qu'il peut se convaincre de la validité d'un comportement stratégique et apprendre les gestes mentaux attendus. Le rôle du médiateur est alors un rôle de soutien, en proposant des défis appropriés, en facilitant le rappel des stratégies apprises, en donnant des indices, en aidant le sujet à préciser comment il opère et pourquoi.

\* Promouvoir le transfert des connaissances acquises sur la stratégie visée. Le novice apprend, dans le cadre d'une activité très spécifique, à utiliser des stratégies appropriées. Il n'est pas certain que, de lui-même, il fasse le pas suivant consistant à généraliser l'emploi de cette stratégie à d'autres activités ou d'autres domaines. Un rôle très important du médiateur est d'aider son élève à dégager de la tâche qu'il vient d'effectuer un principe généralisable en regard de la stratégie étudiée ; de l'aider ensuite à évoquer des situations de sa vie personnelle, scolaire ou professionnelle où il pourrait utiliser à son bénéfice la stratégie en question (transposition du principe à d'autres situations) et surtout de l'amener à se donner lui-même des objectifs d'application de cette stratégie (défis personnels) comme de réaliser ces objectifs-là (transfert).

Plus un médiateur développe sa propre efficacité (son habileté à résoudre les problèmes), plus il a de chance d'être une aide précieuse et efficace auprès des apprenants, plus sa médiation produira des effets.