

Notre recherche empirique se proposait d'analyser les pratiques de médiation éducative et d'en voir quelques effets sur ceux qui bénéficient de cette approche. Nous nous sommes efforcé de garder la posture de l'observateur extérieur, tout en étant à la fois convaincu de l'éducabilité des sujets étudiés et marqué par notre expérience d'enseignant-médiateur d'une dizaine d'années selon cette approche. *"Croire en l'autre au-delà de sa performance actuelle, croire en son potentiel évolutif pour donner un sens au changement ainsi qu'aux pratiques éducatives, est non seulement un acte de foi mais aussi un pari."*¹⁹¹ Il est bien difficile de demeurer spectateur sans prendre parti quand on a soi-même été acteur, comme l'artiste qui assiste à la représentation d'un de ses confrères, comme le sportif regardant le match du banc de touche. Mais sans doute faut-il être un peu connaisseur et partie prenante pour apprécier les talents des autres et accepter que les apprentis dépassent le maître.

Comme d'autres formateurs et enseignants, nous avons difficilement compris les discrédits jetés, parfois délibérément, sur l'éducabilité cognitive en général, à travers le P.E.I. plus particulièrement. Les évaluations¹⁹², aussi sérieuses soient-elles, dans un cadre donné : limité dans le temps (15 semaines), dans l'espace (plusieurs centres de l'AFPA), avec des stagiaires spécifiques (220 jeunes de 25 ans de moyenne d'âge), lié à la compétence de formateurs inconnus et non cités (moniteurs professionnels, psychologues, professeurs ?) peuvent-elles permettre des généralisations et des extrapolations portées sur la méthode ou le programme dans son ensemble ? *"Ces objectifs, le P.E.I. ne les atteint pas ! "... "Il n'a pas d'autres effets que ceux qui peuvent s'expliquer par une pratique intensive des exercices." ... "En général, les résultats... ne correspondent que rarement aux attentes optimistes des auteurs." C'est croire en la valeur absolue et particulière d'un outil, c'est penser que tout est évaluable et mesurable, c'est oublier l'utilisation plus ou moins judicieuse de l'instrument. La qualité du pinceau n'a-t-elle jamais fait l'artiste ? La technicité des matériaux ou de l'équipement transformé l'athlète en recordman ? De bons ingrédients et du matériel moderne métamorphosé le cuisinier ordinaire en chef renommé ?*

Compte tenu de l'extrême complexité de la réalité éducative, des recherches sur la plasticité neuronale¹⁹³ effectuées par les neurobiologistes, de l'engagement et des résultats de certains enseignants dans leur cadre professionnel habituel, nous tenons à garder quelque méfiance vis-à-vis des conceptions fixistes de l'intelligence et de l'apprentissage. *"À cet égard, il y a lieu de se méfier non pas de l'approche didactique en tant que telle, mais de la prétention néopositiviste, voire scientiste, de certains didacticiens pour qui le sujet serait irréductible à sa dimension épistémique, de telle manière que certaines règles d'enseignement, "scientifiquement" évaluées seraient censées garantir leur*

¹⁹¹ DELCROIX-COLLOT, Martine, op. cit., p. 312

¹⁹² PACTEAU, Chantal, L'éducabilité cognitive, un miroir aux alouettes, in *Sciences Humaines*, N° 21, octobre 1992, p. 24

¹⁹³ EDELMANN, Claude, PRIVAT, Alain, *Le cerveau impensable*, Film vidéo VHS, Fondation IPSSEN, Paris, 1991

efficacité, comme si celle-ci n'était pas suspendue à une multiplicité de facteurs dont la complexité déroute et déborde des visions sommaires."¹⁹⁴

Persuadé qu'il se passait autre chose que ce que mesurent les tests habituels, qu'une grande partie des effets produits n'est pas quantifiable, plus préoccupé de compétences que de performances, nous avons voulu regarder de plus près, à l'aide d'un "microscope" particulier, le P.E.S.D., les traces, les indices, les signes susceptibles de nous montrer des activités cognitives. Comme le précise E. Bauthier, *"Le langage n'est pas transparent, il ne dit pas ce qu'il dit. Ce qu'on peut en tirer est de caractère non aléatoire mais instable. Nous avons à rester conscient de cette instabilité et à prendre en compte la complexité du problème.*"¹⁹⁵ Les interprétations que nous avons tirées sortent des champs linguistique et psychologique pour se restreindre à une compréhension du fonctionnement cognitif des sujets évalués, par l'usage que nous espérons approprié de la logique, de l'inférence, de l'argumentation, de la sagacité, pour ne citer qu'elles. Mais c'est surtout le doute qui nous habite, renouvelant notre questionnement, validant des zones d'ombre, en créant de nouvelles, flux et reflux de cet océan d'incertitudes. *"Le développement de l'intelligence générale requiert de lier son exercice au doute, levain de toute activité critique qui, (...) permet de "repenser le pensé" mais aussi comporte "le doute de son propre doute".*"¹⁹⁶ Aussi, nous reste-t-il modestement à repréciser les limites d'une telle recherche, à repositionner quelques acquis et à profiler ce qui reste à parfaire.

Les limites

Elles sont nombreuses. Compte tenu du type d'entreprise engagée ici, nous avons tenté d'éviter les pièges d'une évaluation comparative dont le but aurait pu être de montrer l'efficacité d'un programme, sachant pertinemment que l'intervention éducative risquait d'être déterminante ; comme le précise C. Hadji¹⁹⁷, *"l'éducation cognitive exige moins d'être évaluée que de faire l'objet de recherches."* Nous cautionnons également cette remarque de F. Büchel¹⁹⁸ : *"des résultats non significatifs ou même zéro ne peuvent jamais prouver l'inefficacité du programme, mais seulement l'inefficacité de l'intervention."* Encore faut-il s'entendre sur les types de résultats : fait-on référence à des tests standardisés ? Compare-t-on des notes sur des bulletins scolaires ? Et avec quelles normes ? Regarde-t-on des compétences établies, sélectionnées, étalonnées ?

¹⁹⁴ AVANZINI, Guy, Postface, in Penser pour apprendre, de J.-L. HÉRAUD et M. PROUCHET, op. cit., p. 285

¹⁹⁵ BAUTHIER, Élisabeth, Paris VIII, Langage et Construction des savoirs, in Conférence doctorale, Aix-en-Provence, 16/05/96

¹⁹⁶ MORIN, Edgar, op. cit., p. 24

¹⁹⁷ HADJI, Charles, L'évaluation des effets à long terme de l'éducation cognitive in L'intelligence est-elle modifiable ?, collectif, éd. Bruno, Madrid, 1997, p. 50

¹⁹⁸ BÜCHEL, Freddy, L'évaluation empirique des programmes d'éducation métacognitive in Pédagogies de la médiation autour du P.E.I., op. cit., p. 83

Notons-nous des comportements et des attitudes ? Voulons-nous quantifier ou qualifier ?

Le choix d'opter pour l'interprétation d'une production d'écrits limite considérablement le champ d'investigation, bien qu'il focalise notre attention sur des aspects qui passent souvent inaperçus aux yeux des non initiés.

En premier lieu, elle défavorise les enfants dyslexiques ou ayant maille à partir avec l'écrit. Ceux-ci se retrouvent sous-évalués par ce type de test qui ne permet pas de rendre compte de leur véritable fonctionnement mental, comme l'indique R. Davis¹⁹⁹ : *"Les dyslexiques ont peu ou pas de monologue interne. Ils n'entendent donc pas ce qu'ils lisent à moins qu'ils ne lisent à haute voix. Ils composent plutôt une image mentale à laquelle ils ajoutent le sens - ou l'image du sens - de chaque nouveau mot qu'ils rencontrent."* La dyslexie est souvent la "mère" des troubles de l'apprentissage et nous ne sommes pas convaincu qu'on ait mesuré, encore aujourd'hui, l'ampleur de ses dommages. Les quelques vérifications opérées auprès d'élèves signalés dyslexiques et auxquels nous avons appliqué la procédure individuelle orale ont effectivement fourni des résultats très différents de ceux laissés par l'enfant dans ses propres écrits.

Ensuite, le fait de n'étudier qu'une seule partie de l'évaluation diagnostique (les 13 stratégies de l'observation) nous prive de renseignements précieux concernant des enfants qui, généralement, ont su s'adapter au système en développant les stratégies de l'élaboration : anticiper le problème, le définir précisément, garder en mémoire la question, se rappeler des éléments du problème, se servir de sa logique, etc. Comme nous l'avons précisé, l'examen complet en collectif nous demandait une heure par groupe et les contraintes de déplacement et d'horaires ne nous permettaient pas d'envisager un tel investissement.

Pour les mêmes raisons et, a fortiori, nous n'avons pu envisager une épreuve individuelle complète (une heure par élève) qui nous aurait fourni des indications estimables sur les stratégies de réponses des enfants : contrôle de l'impulsivité, établissement de la certitude et vérification de la production, si nécessaires dans les travaux écrits.

Et, toujours concernant la passation et les recommandations attenantes, nous avons contourné quelque peu les règles de procédure, en acceptant une évaluation collective pour les élèves de C.E.2 qui n'ont que huit ans en début d'année scolaire et se trouvent ainsi désavantagés par leur manque de maturité dans l'apprentissage de l'écriture. Le test collectif n'est logiquement appliqué qu'en fin d'année de CE2.

Par ailleurs, les insuffisances liées au dessin servant de support et au contenu culturel véhiculé, les interrogations sur les stratégies évaluées et les critères retenus pour les caractériser, les critiques touchant la cotation et le calcul ont été soulignées

¹⁹⁹ DAVIS, Ronald. D., Le don de dyslexie, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p.30

au chapitre 3, ainsi que toutes les réserves que nous émettons au sujet de leur formalisation. Nous les réitérons ; elles étayent nos doutes et nous aident à garder un esprit critique vis-à-vis de ce type de mesure. Elles renforcent également notre vigilance envers toute évaluation tout en partageant les convictions de J. Tardif²⁰⁰ *“les évaluations, qu’elles soient formatives ou sommatives, doivent permettre de tirer des conclusions sur les stratégies cognitives que l’élève utilise puisqu’elles participent étroitement au niveau d’expertise qu’il a atteint.”*

Toutes les contraintes dépendantes de nos autres activités professionnelles (enseignement et formation), de l’organisation spatio-temporelle de l’évaluation diagnostique, de la correction et de l’interprétation sont évidemment implicites et chaque chercheur sait combien de temps il faut consacrer au recueil des données, à leur vérification, avant d’émettre des hypothèses et de procéder à leur examen. Plus d’une année aura été nécessaire pour accomplir cette tâche et nous sommes conscient à la fois de l’insuffisance de la durée d’expérimentation et du temps limité que nous avons accordé à cette étude.

Il ne nous intéressait guère de savoir si cette démarche pédagogique (il ne s’agit ni d’un programme, ni d’une méthode) était supérieure à ou meilleure qu’une autre. Dans ce cas, nous aurions eu à constituer des plans expérimentaux (impossibles à mettre en place) ou quasi-expérimentaux, ce dont nous nous sommes rapproché. Mais le nombre de classes de contrôle était insuffisant et la neutralisation des multiples sources d’invalidité quasi irréalisable. Nous nous sommes contenté de groupes naturels pour analyser les variations internes en les confrontant aux mesures et observations de leurs enseignants. Celles-ci auraient pu être classifiées autrement, notamment en mathématiques, où des précisions relatives aux compétences géométriques et de raisonnement logique sont restées sous silence, alors qu’elles sont identifiées dans les évaluations nationales et reprises par la plupart des enseignants. C’est une lacune que nous aurions pu combler à temps, apportant des nuances supplémentaires, (sans infléchir pour autant les résultats obtenus).

Quels que soient les choix que nous eussions faits, nous aurions eu du mal à sélectionner les indicateurs appropriés. *“Car il n’y a pas de méthode permettant de mesurer avec sûreté et en toute objectivité l’efficacité d’une action ou d’une pratique. Il faudra expliciter ses questions, faire des choix, tenter d’explorer sur le terrain une multiplicité de champs d’observation, toujours en relation avec les objectifs de l’action, mais sans que cela signifie pouvoir mesurer l’efficacité.”*²⁰¹ Nous avons tenté de conduire une observation en analysant les processus, les changements, les micro-variations, plutôt que de vérifier les effets produits, bien que nous y fassions allusion et que tout

²⁰⁰ TARDIF, Jacques, Pour un enseignement de plus en plus stratégique, in Conférence pour le vingt-cinquième congrès de l’Association québécoise des professeurs de français Faculté d’Éducation, Université de Sherbrooke, Québec, 1994, p. 9

²⁰¹ HADJI, Charles, op. cit., p. 61

expérimentateur y soit sensible. En effet, *“ne vaut-il pas mieux tenter d’identifier (ce qui implique qu’on soit attentif à tout, et pas simplement à quelques aspects strictement circonscrits) et de comprendre les évolutions et les changements éventuels (...) et de comprendre aussi pourquoi, le cas échéant, il n’y a pas eu d’évolution importante ?”*²⁰² En agissant de la sorte, nous nous sommes donné plus de moyens afin d’analyser et de comprendre ce qui se passe pour essayer de faire mieux avec toutes les limites que nous venons d’énoncer et celles qui nous échappent.

Ce qui est acquis :

*“Si la pensée est une activité langagière et qu’elle s’élabore dans le travail de l’écriture”*²⁰³, nous pouvons admettre de façon réciproque que le travail de réflexion, d’intériorisation conduit dans toutes ces classes a des effets sur la structuration de l’écrit, puisque toutes choses étant égales par ailleurs, aucune didactique singulière de l’écrit n’a été exercée par les expérimentateurs. Dans près de 60 % des cas, les élèves produisent des textes plus longs, plus complets, mieux structurés, lexicalement plus riches, parfois à la syntaxe modifiée. Certains, qui, lors du pré-test se contentaient d’énumérer ou de lister ce qu’ils voyaient, sont capables de décrire ou de faire vivre la scène décrite lors du post-test. Si nous nous référons aux travaux de E. Bauthier²⁰⁴ qui révèle qu’il existerait deux types de textes produits par les élèves : une liste, un texte réflexif, révélateurs de pratiques langagières, nous serions enclin à penser que les variations scripturales observées seraient plus que de simples effets. Ces nouveaux comportements ne peuvent être les seules conséquences d’un enseignement spécifique du français. *“La liste nous décrit un rapport à l’oral, elle ne change rien, elle décrit au plus près, elle est contextualisée, spécifique, en conformité avec le vécu, c’est un “post-it” (...). Les personnes qui s’expriment ainsi posent des actes de paroles, mais ne sont pas en activité, elles restent dans l’ici et maintenant et ne voient pas que le problème a des caractéristiques communes avec d’autres.”* En revanche, le texte réflexif montre un rapport écrit au monde ; dans ce cas : *“écrire, c’est se situer dans un processus, un univers de décontextualisation ; c’est la capacité à produire un objet qui n’existe pas encore ; en écrivant, on existe et produit un objet qui nous fait exister, on fait sortir quelque chose de son contexte.”* Si nous tenons compte de ces affirmations, des variations observées dans les écrits et des confirmations apportées par les enseignants, nous serions alors en présence de changements de vision du monde, de rapport à la vie, d’un repositionnement de la personne qui prendrait de la distance vis-à-vis de ce qui l’entoure et dont la perception et la conception des choses seraient remises en question. Du moins pouvons-nous l’affirmer pour les cas de variations

²⁰² op. cit., p. 64

²⁰³ BAUTHIER, Élisabeth, *ibid.*,

²⁰⁴ *ibid.*

spectaculaires dans l'écrit, assorties de changements de comportements tout aussi notables.

Sommes-nous en présence d'un transfert différencié qui concerne les applications dans un contexte différent de celui où s'est réalisé l'apprentissage, comme le précise P. Audy ? *"Lorsqu'un enfant a appris à classer ses blocs selon la forme et la couleur, se met à classer ses vêtements selon la couleur ou ses livres selon leur forme, il montre un transfert différencié proche.(...) En revanche, il montre sa capacité d'effectuer un transfert différencié lointain s'il se met à classer ses livres selon de nouvelles catégories telles les contes, les romans, les biographies, etc."*²⁰⁵ S'agit-il d'un transfert vertical qui se manifeste par *"l'élaboration de stratégies de résolution de problème pour répondre aux exigences de situations plus complexes que celles présentées lors de l'enseignement"*?²⁰⁶ Ou d'un transfert latéral, impliquant le développement de l'habileté de l'apprenant à trouver des problèmes de vie quotidienne qui se prêtent à résoudre des situations de façon appropriée ? *"Le transfert latéral se réalise pleinement lorsque l'habileté acquise en classe est utilisée de façon spontanée et aussi souvent que possible en dehors du contexte d'apprentissage."*²⁰⁷ Quelles que soient son appellation et son identification précise, nous pensons bien être en présence d'un transfert puisqu'il y a des changements visibles dans les traces écrites, des modifications d'attitudes et de comportements, même si rien ne semble généralisé, systématisé et sans que la pérennité ne soit garantie. De toute évidence, la distance est grande entre le type d'activités méthodologiques proposées (exercices, supports ...) supposées activer le fonctionnement cognitif et les critères retenus dans l'évaluation écrite et les comportements sociaux. Mais nous savons aussi l'importance de l'intervention pédagogique du maître qui, par ses valeurs communiquées implicitement et sa façon d'aborder les choses, modélise en partie les attitudes de ses élèves. L'efficacité intellectuelle de l'intervenant, sa maîtrise professionnelle et son amour des enfants sont vraisemblablement les traits qui ont le plus de chance de catalyser l'apprentissage et d'amener des transformations fonctionnelles et structurales. Les professeurs formés sont conscients de leur rôle de motivateur et cela influence inévitablement sur la motivation des enfants. *"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 modélisent systématiquement l'usage de ces stratégies."*²⁰⁸

²⁰⁵ AUDY, Pierre, Qu'est-ce que le transfert ? in L'appoint, Revue du CREFEC, vol. 1, n°3, juin 95, p. 9

²⁰⁶ CÔTÉ, Richard S., op. cit. p. 196

²⁰⁷ *ibid.*, p. 215

²⁰⁸ TARDIF, Jacques, op. cit., p. 17

Sommes-nous en mesure de répondre à notre question initiale : à qui profite la médiation éducative ? Des éléments quantitatifs et qualitatifs soulignés par notre recherche nous incitent à dire oui ; d'autres, plus subjectifs, recueillis lors d'entretiens, sous forme de bilans ou de témoignages, renforcent notre affirmation tout en élargissant le champ d'application qui est le nôtre.

D'abord, aux élèves, oui, sans beaucoup d'hésitation, si nous acceptons que le bénéfice qu'on en retire ne soit pas uniquement circonscrit à l'amélioration des résultats scolaires. Faute de comparaisons sérieuses, à partir d'une évaluation complexe de type "Évaluation nationale à l'entrée du CE2", nous ne pouvons rien alléguer à partir des notations de chaque enseignant, très aléatoires, empiriques, souvent non référencées. Cela pourrait l'être à l'entrée en 6ème de collège pour des élèves qui auraient bénéficié de cette pédagogie au cours du cycle 3, à condition de respecter des garanties de formation sérieuse et de s'assurer de la qualité de la médiation chez les maîtres. Des variations de performances académiques existent, elles sont internes à chaque classe et donc sujettes à caution. Restent les autres changements signalés au chapitre 3 : des progrès visibles en lecture et productions d'écrits, une capacité d'attention élargie, des attitudes et des méthodes renforcées pour l'ensemble de la population expérimentale, plus spécialement les faibles et les moyens. Mais, les résultats de nos mesures et de nos observations ne rendent pas compte de l'ambiance qui a changé, de la meilleure communication dans le groupe, de l'entente et de la sérénité, de l'efficience qui se dégage des enregistrements vidéo ou des visites in situ : *"l'efficience cognitive se définit comme l'habileté à résoudre des problèmes avec plaisir, aisance, assurance et cohérence, tout en évitant un gaspillage de temps, d'énergie et de ressources."*²⁰⁹ Ce sont des éléments fort appréciables qui rendent la vie plus agréable à l'ensemble des partenaires et font que chacun se sent mieux dans le cadre scolaire.

Ce qu'en disent les enfants eux-mêmes n'est pas anodin. Quelques enseignants ont mené l'enquête en fin d'année d'année scolaire. En voici quelques extraits :

- *"Avant, j'étais plus étourdi, maintenant grâce à la médiation, je fais plus attention. J'ai beaucoup apprécié la séance - surmonter les blocages- je m'en suis servi lors de mon examen de violon au conservatoire."*

- *"J'ai plus travaillé certaines stratégies que d'autres, par exemple - appeler les choses par leur nom, se parler positivement - Lorsque je dis "truc, machin..." je me reprends et je trouve le mot exact."*

- *"Avant je n'avais pas pris conscience de ce que je pouvais faire et de ce que je n'arrivais pas à faire, maintenant grâce à la médiation, je me pose plus de questions sur ma façon de travailler."*

²⁰⁹ CONSTANT, Jean-Claude, L'efficience cognitive à la portée de tous in L'union de l'École et de l'entreprise, rapport d'intervention de médiation dans un centre de formation par alternance, octobre 94, p. 29

- *"Je fais l'effort de mieux m'exprimer, l'orthophoniste a dit que j'avais fait des progrès. En plus, j'ai moins peur de prendre la parole, je participe plus en classe."*

- *"Avant, lorsque je rencontrais une difficulté, je laissais tomber, maintenant j'essaie de trouver une solution, j'essaie de trouver un petit trou dans mon "mur-problème"."*

- *"Parfois, à la maison, je reprends ma maman lorsqu'elle emploie des expressions comme "machin, chose, truc..."*" Ces quelques réflexions d'élèves de cours moyen renforcent notre conviction que ce sont bien les attitudes, les comportements et, d'une certaine façon, quelques compétences dites transversales qui sont le plus sollicités et mis en valeur au quotidien.

Ensuite, nous pouvons penser que la médiation profite aux enseignants qui, au coeur de cet apprentissage particulier, sont les moteurs de l'ensemble du dispositif. Par leur médiation, ils concourent à dynamiser leurs élèves, à les "tirer vers le haut". Dans ce sens, ils sont des maîtres, en acceptant *"d'être moins des experts dans les connaissances et les savoirs que de véritables experts dans la façon de faire accéder les apprenants à la maîtrise des habiletés, des capacités et des compétences."*²¹⁰ Ils tirent sans doute eux aussi, profit de cette approche pédagogique par l'approfondissement des connaissances du fonctionnement cognitif et affectif des sujets, par une plus grande opérationnalisation de leur médiation, par la recherche continue de sens dans les activités proposées, dans la mesure où ils sont convaincus par cette approche pour des raisons philosophiques, théoriques et expérientielles. Les changements opérés dans la pratique quotidienne entraînent la motivation intrinsèque, suscitent la recherche, préparant la dissémination des idées sur l'apprentissage. Les bilans en fin de formation ou au cours de la pratique professionnelle sont suffisamment éloquents ainsi que la persévérance dans la mise à jour de sa formation ou la recherche universitaire.

- *"Il me semble que je suis plus disponible pour les enfants. Certains élèves ayant plus de difficultés ne se sentent pas jugés sur leur personne même, sur leur valeur. Ce travail permet de créer un esprit d'entraide..."* (M.F., Nantes)

- *"Remise en question dans la relation avec les élèves... Impression de meilleure écoute, d'interrogations différentes des élèves en difficulté... Effets médiation qui nous ont fait entrer dans un processus de changement et d'ouverture."* (C.T., Le Gavre)

- *"La médiation fait partie de ma vie. Je l'utilise avec mes enfants dans notre vie de tous les jours, avec mon mari qui est V.R.P. et, bien sûr, dans mon travail, mes relations..."* (M.C. P., Saint-Melaine)

- *"C'est la première fois, à 40 ans, que je ne me culpabilise pas de n'avoir pas tout fait ! Je crois sincèrement que ce que j'ai réalisé, je l'ai mieux fait. Je me suis obligée d'être plus*

²¹⁰ NOISEUX, Gilles, Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle, Tome 1 du Traité de formation à l'enseignement par médiation, Sainte-Foy (Québec), 1997, MST éditeur, p. 109

précise, plus ordonnée, plus stricte." (M.-P. V., Laval)

- *"Une collègue avait déjà pris plusieurs fois mes élèves et trouvait qu'ils étaient limités. En fin d'année, elle a été très étonnée des progrès qu'ils avaient faits : méthode de travail, meilleure organisation, meilleure mémorisation..."* (J.V., Aviré)

- *"Les élèves ont vécu une prise de conscience de leurs propres démarches, de leurs stratégies ou de l'absence de certaines et de leurs conséquences. Ils acceptent ainsi beaucoup plus facilement de "se mettre en marche", de devenir acteur, de rechercher personnellement en attendant de moins en moins des réponses de l'adulte."* (R.C., Lantillac)

Nous pourrions ainsi faire référence à plusieurs centaines de témoignages qui reflètent la parole et l'expérience de chacun, la remise en cause de certaines pratiques et l'engagement dans un renouveau professionnel. Si ce n'est pas notre propos, nous avons cependant à entendre ces discours révélateurs d'une autre perception de l'enseignement, aussi subjectifs soient-ils.

Enfin, la médiation touche les parents ; mais dans quels cas ? Ceux qui ont des enfants dans les classes qui appliquent cette pédagogie, d'abord. Certains notent des changements dans les discours de leurs enfants, des prises de responsabilités, du plaisir à relire et à présenter leur "cahier d'habitudes". *"Notamment dans une famille où un enfant ne parlait pas de sa vie scolaire"* (D.G., Kervignac). Certains enseignants qui ont présenté le projet aux familles et mené une enquête en fin d'année recueillent des témoignages de ce type :

- *"Je trouve que Christian s'est beaucoup amélioré en écriture depuis le 2ème trimestre. Il commence à faire des progrès au niveau de l'autonomie dans son travail et dans la maîtrise de ses gestes et de ses paroles."* (C.C., Colpo)

- *"Lucie se montre plus indépendante dans son travail et elle est plus sûre d'elle dans ce qu'elle entreprend."* (une maman, Colpo)

- *"Émilie s'est bien améliorée en ce qui concerne l'organisation dans son travail : elle n'attend pas la dernière minute pour faire ses devoirs, elle prend de l'avance, n'attend pas la veille (leçons, lecture...). Elle est devenue cette année très autonome dans son travail, je ne vérifie plus comme avant. Je peux lui faire confiance."* (E.B., Colpo)

Quelques familles s'inspirent des idées étudiées en classe pour engager la discussion avec leur enfant :

- *"Cela m'a permis certaines fois d'aborder les choses d'une manière différente et plus bénéfique."*

- *"J'ai essayé, à la faveur d'exemples concrets apportés par la vie courante, d'appliquer certaines stratégies."*

- *"Nous avons très souvent trouvé des exemples précis de notre vie de famille pour illustrer, réfléchir et améliorer les habitudes de notre fils..."*

- *"Cela lui a permis de prendre vraiment conscience et d'approfondir des notions bien*

souvent connues et non mises en pratique au quotidien. D'autres stratégies l'ont fait plus réfléchir, car plus nouvelles : "savoir extrapoler", tout un programme, notamment sur la conséquence de ses actes..."

Et lorsqu'il existe une fiche-liaison entre l'école et la famille, à propos des habitudes étudiées en classe, l'enseignant est parfois surpris de son utilisation par les parents :

- "Chaque semaine, j'ai également lu pour moi ces feuilles comme des conseils pour mieux travailler et pour mes relations avec les autres adultes. J'avais très envie de les faire lire à d'autres...J'ai gardé les feuilles que je lirai à mes autres enfants au cas où ils ne bénéficieraient pas de cette activité..." (une maman, Forcalquier)

- "Je peux dire que j'ai retrouvé dans ces leçons beaucoup de choses que j'ai mises en place dans ma vie professionnelle et qui rendent ma tâche plus facile." (un papa, Forcalquier).

D'autres parents vont enfin plus loin, puisqu'ils s'engagent à former d'autres parents. C'est le cas dans l'hexagone, mais aussi à l'étranger où plusieurs écoles de parents médiateurs sont en train de se constituer. Parmi les nombreuses réflexions en notre possession, en voici quelques-unes représentatives de ce que les personnes comprennent de la médiation éducative :

- "Il est bon aussi de ne pas reproduire sa propre image sur l'autre, car chacun ayant sa propre personnalité, il faut tenter de n'être ni trop absent, ni trop présent dans la vie de son enfant. Il faut le seconder et l'épauler dans son apprentissage de la société, mais savoir s'effacer quand c'est nécessaire. Avant d'essayer de tirer le meilleur de son enfant, il est préférable de faire une recherche intérieure en soi-même, car avant de comprendre son prochain, il vaut mieux se connaître soi-même et approfondir ses buts et projets." (Marie-Noëlle D.)

- "Alors ce que j'ai appris par la médiation, c'est qu'il suffit de savoir communiquer, être à l'écoute de nos besoins respectifs, réfléchir avant d'agir et surtout voir l'enfant comme une Personne dans tout ce que cela comporte, et pas comme un être nous appartenant et qu'on peut manipuler suivant nos humeurs. Je peux dire en toute sincérité, en sortant de ce cours, que c'est beau ce qu'on peut apporter à ces adultes de demain que sont nos enfants d'aujourd'hui." (Josseline B.)

- "Je suis venue avec des questions plein la tête et pleine d'espoir, et je repars avec des questions plein la tête, mais à un tout autre niveau, car j'ai pris conscience d'autres points saillants qui pourront m'aider dans différentes situations.(...) J'ai compris que nous pouvons être à la fois le médiateur et l'apprenant vis-à-vis de nos filles et que par conséquent, nous apprenons de nos enfants. (...) Certaines valeurs aident et influencent nos attitudes et comportements dans différentes situations et que garder une attitude positive aide à "désenfumer" le brouillard dans notre cerveau et notre coeur. (...) Et pour résumer le tout, les trois grands "R" dans la vie, c'est-à-dire : le respect de soi, le respect envers les autres et la responsabilité ne peuvent qu'enrichir et inciter à un certain accomplissement dans toute

relation. J'éprouve une joie profonde car je me sens armée avec de bons outils pour la vie." (Dolly C.)

Sans tirer d'auto-satisfaction, il semble bien que des aspects non prévisibles seraient à prendre en compte lorsque nous évoquons les effets de cette pratique pédagogique. Le transfert ne s'opère pas nécessairement là où il est attendu et surtout pas de la manière qui aurait pu être prévue. Qui nous dit que l'affect n'occupe pas une place plus importante ? Or nous ne savons que peu de choses sur ce qui déclenche la motivation d'une personne, son implication dans l'action, son envie de changer. Des mots, des rencontres, un modèle, une phrase ... sont parfois à l'origine d'une vocation insoupçonnée, sinon insoupçonnable. Alors, gardons-nous de jugements trop hâtifs et restons prudent.

Ces résultats et ces témoignages pourraient nous laisser croire en une panacée éducative. Nous en sommes loin. La généralisation d'une telle pratique n'est guère envisageable car les exigences de précision, de rigueur, d'acceptation de remise en question et de tolérance de contraintes risquent d'en rebuter plus d'un. On ne s'improvise pas médiateur, comme le souligne P. Sadoulet : *"Sans préjuger d'un travail d'analyse plus poussé, qui mettra en évidence d'autres atouts et d'autres difficultés dans l'apprentissage médiationnel, je m'appuierai sur ces quelques premières remarques pour rappeler que, sans une formation très précise, il peut y avoir une pratique médiationnelle totalement caricaturale. Il faut que la médiation soit à même de retrouver le style pédagogique particulier qui semble fonder son efficacité."*²¹¹ Or, la raréfaction des crédits à la formation continue et le nombre de jours accordés aux enseignants pour se perfectionner ne nous laissent pas augurer d'un avenir prometteur en ce domaine. Seuls, quelques passionnés, n'hésitant pas à y consacrer une partie de leur temps libre, pourront se le permettre. Cela relativise considérablement la portée, la pérennité et la propagation des résultats, qu'ils soient quantitativement et/ou qualitativement encourageants.

Pourtant, il nous semble, comme le rappelle justement G. Noiseux, que nous sommes peut-être avec la médiation devant un nouveau paradigme intégrateur : *"C'est effectivement une synthèse, une conceptualisation des éléments les plus marquants de cinq paradigmes : celui des sciences de la cognition, celui du socioconstructivisme, le paradigme systémique, celui de l'éducabilité cognitive et celui de la métacognition."*²¹² Quel paradoxe de ne pouvoir profiter pleinement des recherches de ces nouvelles visions de la *"chose éducative"* qui s'accompagnent d'une façon renouvelée d'intervenir qui nous permet : *"d'avoir une autre perspective d'application à cause justement de l'amalgame subtil des éléments les plus marquants de chacun des paradigmes."*²¹³

²¹¹ SADOULET, Pierre et al., *Penser pour apprendre*, Paris, Hatier, 1999, p. 242

²¹² NOISEUX, Gilles, Plaidoyer pour une pratique pédagogique réactualisée in *Vie Pédagogique* n°105, novembre-décembre 1997, Montréal, Québec., p. 5

²¹³ *ibid.*, p.5

Ce qui reste à parfaire :

Faut-il envisager un véritable plan expérimental avec constitution strictement aléatoire des groupes expérimental et témoin ? *“Ces plans ont une excellente “valeur démonstrative”, mais ils sont très coûteux, et, en ce qui concerne l’éducation cognitive, du fait de la lourdeur de la méthode évaluée et de la nécessité de former les examinateurs, “il est impossible d’expérimenter”.*”²¹⁴ Il est plus raisonnable de s’en tenir à des plans quasi expérimentaux, basés sur des groupes naturels. Il sera toujours aussi délicat de déterminer une véritable et unique causalité, compte tenu des variables humaines. Il est cependant envisageable de comparer autant d’enfants n’ayant pas bénéficié de médiation éducative intentionnelle avec des élèves qui ont appris pendant une, deux, voire trois années avec cette pédagogie. En prenant la précaution de vérifier le niveau d’habileté en médiation des enseignants concernés et en utilisant un référentiel complexe basé sur des compétences du type *“Évaluation nationale à l’entrée au C.E.2 (ou en 6ème)”*, nous aurions un peu plus de chance de nous rapprocher de la réalité.

Ces mêmes évaluations nous semblent être une perspective de recherche fort intéressante pour l’éducation cognitive. Chaque item évalué contient par définition des stratégies à mettre en oeuvre pour sa réussite. Nous pouvons émettre des hypothèses relatives à la non-réussite des exercices et repérer lesdites stratégies sous-utilisées. Ce serait l’occasion d’aller plus loin qu’une simple remédiation basée sur des connaissances à acquérir ou des procédures à mémoriser, en proposant une véritable re-médiation orientée vers les stratégies de résolution de problèmes à mettre en oeuvre pour réussir dans des situations d’apprentissage analogues ou plus éloignées. Tout apprentissage mobilise des habitudes stratégiques qui sous-tendent les différentes activités humaines. Leur prise de conscience, leur analyse sont nécessaires pour une meilleure compréhension de ce qui se produit, pour une emprise de la personne sur la réalité. Il serait alors possible de mettre d’accord les tenants de l’enseignement de stratégies générales et ceux qui préfèrent les stratégies relatives à des connaissances particulières. Dans les deux cas, on ne peut faire l’économie de la décontextualisation et de la recontextualisation. *“Dans les interventions mettant l’accent sur les stratégies, il faut accorder une attention particulière aux rapports entre les stratégies et la structuration des connaissances sur lesquelles agissent ces stratégies.”*²¹⁵ Sans prendre la peine de certains détours analytiques, nombre d’élèves restent sur la touche des savoirs. C’est sans doute la raison d’être de ces ateliers de médiation ou de ces leçons méthodologiques que de permettre à

²¹⁴ HADJI, Charles, op. cit., p. 58, reprenant la question *“Comment évaluer les méthodes d’éducabilité cognitive ?”* de Michel Huteau et Even Loarer (1992)

²¹⁵ TARDIF, Jacques, MEIRIEU, Philippe, *Stratégie pour favoriser les transferts des connaissances*, in *Vie Pédagogique*, Québec, n° 98, mars-avril 96, p.7

un plus grand nombre d'enfants d'avoir accès à ce qui se passe à l'intérieur d'eux-mêmes, de mieux comprendre leur propre fonctionnement. Sans ces "arrêts sur image", nous laissons ceux qui comprennent "seuls, sans savoir pourquoi" poursuivre leur route vers la connaissance et la culture, et nous regardons ceux qui ne "comprennent pas malgré leur bonne volonté", s'installer sur le bord du chemin. Nous avons montré par cette recherche, du moins l'espérons-nous, que davantage d'élèves moyens, faibles ou en difficulté progressaient relativement plus que les forts ; pouvons-nous croire qu'ils ne resteront plus spectateurs ? Les enseignants/médiateurs s'ingénient à les mettre sur la voie, à les accompagner, jusqu'à ce qu'ils prennent "le train" seuls.

L'apparition de l'évaluation des compétences à l'École primaire, voici une décennie, est bien plus qu'une mode ; c'est l'introduction d'un nouveau cadre de référence. Si celui de l'enseignement reste dominant pour quelques années encore, celui de l'apprentissage qui est en train de prendre racine ne fera que s'amplifier. L'arrivée des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication risque d'accélérer le mouvement. À cela, nous pourrions ajouter le manque de motivation et le décalage d'un nombre grandissant d'enfants face au système éducatif. *"La relation synergique des facteurs qui incitent l'école au changement et, dans cette relation, l'importance que prennent, à titre de symptômes, la démotivation scolaire des élèves et le peu de sens qu'ils peuvent attribuer à leurs apprentissages indiquent que cette institution est confrontée à de nombreuses interrogations incontournables qui touchent directement la quantité et la qualité des apprentissages susceptibles de se produire dans ce milieu."*²¹⁶ L'auteur précise les particularités de ce paradigme en analysant la conception de l'apprentissage, les activités de la classe, les preuves de réussite, les modes d'évaluation, les rôles des enseignants, les rôles des élèves, les attitudes et les relations attendues de la part de ceux-ci. Autant d'éléments en contradiction, parfois aux antipodes de certaines pratiques actuelles : *"Dans le paradigme d'apprentissage, le fait de donner la priorité au développement de compétences contribue à ce que les élèves soient dans un contexte où ils doivent fournir des réponses à des situations ou à des questions complexes."*²¹⁷

Cette vision rejoint celles de deux concepteurs et chercheurs en éducativité cognitive : André Rey et Reuven Feuerstein : *"Tous deux considèrent l'apprentissage comme un processus d'acquisition, d'adaptation, comme un processus de changement, de transformation qui permet à l'individu de modifier son comportement (...)"*²¹⁸ Elle a contribué à jeter le doute sur des certitudes bien ancrées, sur des façons de faire intangibles, sur des concepts souverains. Le progrès technique des sciences remet en cause les théories pré-établies et stimule les recherches empiriques. Comme le

²¹⁶ TARDIF, Jacques, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF, 1998, p.31

²¹⁷ op. cit., p. 36

²¹⁸ DELCROIX-COLLOT, Martine, op. cit., p. 313

précise E. Morin : *“La réforme commencera elle aussi de façon périphérique et marginale. Comme toujours l’initiative ne peut venir que d’une minorité, au départ incomprise, parfois persécutée. Puis s’opère la dissémination de l’idée qui, en se diffusant, devient une force agissante.”*²¹⁹ Et il ajoute plus loin : *“Or, aujourd’hui émerge, de façon éparse, un paradigme cognitif qui commence à pouvoir établir des ponts entre les sciences et des disciplines non communicantes.”*²²⁰ Oui, sans doute est-il temps de relier les connaissances entre elles, de développer des synthèses, de fédérer ce qui semble bien disjoint.

Quelles recherches ultérieures ?

Combien sont-ils aujourd’hui, les enseignants, les éducateurs à s’inspirer de cette démarche, à promouvoir l’idée d’éducabilité cognitive, à ne plus enseigner comme avant ? Qu’on le veuille ou non, l’introduction du P.E.I. dans le système éducatif, dès le milieu des années 80, a produit des effets multiples sur les différents partenaires de l’institution. Il serait fort intéressant de mettre à jour : témoignages, pratiques et projets pour rendre compte de l’impact de cette innovation sur le monde de l’éducation, sous formes de recherches et de publications.

Il en est de même de la formation à la médiation parentale. Des parents, de nos jours, décident d’initier d’autres parents à une façon d’éduquer leurs enfants basée sur la communication, le respect de l’autre, la responsabilité, le sens de l’effort, une conscience sociale fondée sur la solidarité et la foi en l’éducabilité de la personne. Ces animateurs d’un type nouveau veulent rompre avec les deux modèles éducatifs les plus répandus : l’autoritarisme et le laxisme, en transmettant autrement : *“Avec le souci permanent de permettre à l’enfant d’interagir avec les contenus, de les assimiler, de les redécouvrir, de les critiquer.”*²²¹ Ce modèle retient l’attention des organismes internationaux, tels l’UNICEF et d’autres qui parrainent les projets autour de l’enfance. Il nous intéresse de contribuer à son élaboration et à sa dissémination.

Et tout cela, sans perdre de vue l’esprit ! L’esprit dans lequel tout enseignant souhaite se retrouver : enthousiasme, espoir, joie de vivre, fraternité... partagés avec et communiqués à son entourage : *“Et si je l’écoutais avec une particulière attention, c’est qu’elle me semblait vouloir délivrer un message terriblement important : elle me parlait d’une flamme, mais pas comme les autres flammes, une flamme à la fois toute petite et toute fragile et qui, bien qu’exposée à tous les vents, ne s’éteindrait jamais, n’arrêterait pas de danser, pour apporter de la chaleur, de la lumière et de la joie à tous ceux qui l’approcheraient.”*²²²

²¹⁹ MORIN, Edgar, op. cit., p. 115

²²⁰ op. cit., p. 135

²²¹ ARTAUD, Gérard, Avons-nous fait fausse route en éducation ? in Conférence pour le lancement du livre “L’intervention éducative”, Faculté d’Éducation, Ottawa, 28 février 1990, p. 16

²²² GARAGNON, François, Jade et les sacrés mystères de la vie, Annecy, Éditions Monte-Cristo, 1996, p. 14