

ANNIE BARTHÉLÉMY

**MÉDIATION :
LES AMBIGUÏTÉS D'UN SUCCÈS.
LA POLYSÉMIE DE LA NOTION
DANS LE CADRE DU P.E.I.**

Résumé : cette contribution à l'histoire du terme de médiation, dans l'élaboration du PEI et lors de son appropriation par des enseignants de collège et de LP, prend appui sur deux sources qu'elle confronte : les propos de Feuerstein et ceux recueillis par interview à l'issue d'une formation au PEI. Il s'agit d'analyser le discours de la méthode tenu par les différents acteurs qui s'en réclament. Le langage de l'éducation se fixe, périodiquement, autour de termes emblématiques qui saturent la réflexion pédagogique : le terme de médiation est de ceux-là depuis le milieu des années 80. Faire l'inventaire de ses usages permet de repérer ce qui circule sous la terminologie : points d'ancrage théorique et ambiguïté des références, connotations pédagogiques, didactiques, éthiques et fonctions idéologiques et pratiques.

Mots-clés : médiation, interactions didactiques, constructivisme, rhétorique pédagogique.

Le succès d'un terme comme celui de médiation peut apparaître comme un effet de mode, comme une récupération à moindre frais d'une notion affûtée sur le plan théorique. S'en plaindre ne permet pas d'expliquer le parcours de cette notion, les significations qu'elle acquiert au moment de son élaboration et celles qu'elle perd ou gagne lors des appropriations ultérieures dont elle fait l'objet dans des contextes différents du champ dans lequel elle a surgi. Il est certain que le terme de médiation a actuellement dans le champ pédagogique une valeur emblématique ; le flottement conceptuel est-il la rançon inévitable du succès sémantique ? Si l'effet de mode s'accompagne souvent d'une déperdition de sens, il peut aussi être l'occasion de mesurer à travers les glissements de sens d'une notion les ambiguïtés et

les richesses des valeurs d'usage qu'elle acquiert de ceux qui l'emploient.

Lorsqu'une institutrice spécialisée au sortir d'une formation au P.E.I. affirme :

« La médiation, c'est vrai que ça a une dimension importante dans le P.E.I., mais c'était aussi une grosse part de nous. Ça, dans notre fonctionnement d'instituteur, ça a toujours été là ; j'ai pas trouvé qu'il y avait une grande nouveauté. Tous les critères de médiation, c'est ce qu'on faisait jour par jour, mais seulement je l'appelais pas intentionnalité, réciprocité, partage. Tout ça, j'avais pas de mots pour le dire, maintenant je sais reconnaître ce que je fais, mais c'est tout. »¹,

faut-il en conclure qu'elle n'a acquis avec ce vocable qu'une étiquette moderniste, qu'elle s'attribue par là un certificat de bonne conduite pédagogique au prix d'une banalisation de la notion ? Ou qu'elle procède à une interprétation de ses pratiques à la lumière du modèle de la médiation, ce qui peut conduire à une réévaluation des premières comme du second ? Les pratiques pédagogiques sont alors reconsidérées à la lecture qu'en propose le modèle de la médiation et ce dernier s'enrichit d'être transposé à des interactions didactiques scolaires.

Notre propos est ici d'éclairer les appropriations dont est l'objet, en ce moment, la notion de médiation en confrontant la définition théorico-pratique qu'en donne Feuerstein aux significations que lui prêtent des enseignants formés au P.E.I. à l'issue de leur première année d'application de la méthode dans leurs classes. Dans la conférence qu'il a faite à Aix les Bains en 1989, lors des Rencontres Internationales de l'Éducabilité Permanente², Feuerstein s'étend longuement sur la notion de médiation. Il estime cette clarification nécessaire car il redoute sa banalisation : « Une des choses dont j'ai le plus peur est d'entendre certains me dire : « Nous acceptons totalement votre point de vue, d'ailleurs quelle différence y a-t-il entre la théorie de la médiation et les autres théories d'interaction et *en quoi est-elle différente d'une bonne instruction ?* » »³ Pour dégager la spé-

¹- BARTHÉLÉMY A., DANVERS F., LAURENT J.-M., NONNON E. & ROMBEAUT A., *Le Programme d'Enrichissement Instrumental : un outil de remédiation pour les professeurs et pour les élèves ?*, Doc. roneo., Laboratoire Crel-Pluridis, Université de Lille 3, 1993, p. 177.

²- FEUERSTEIN R., in *Pédagogies de la médiation. Autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale, 1990.

³- id., p. 151. C'est nous qui soulignons.

cificité de la médiation et éviter d'en faire un simple synonyme moderniste d'interaction pédagogique, il souligne trois points : le rôle capital que joue la médiation dans la théorie de la modifiabilité cognitive et affective ; la conception du développement dans laquelle elle s'intègre ; sa définition opérationnelle à l'aide des critères de médiation. Ces trois aspects nous serviront de repères pour présenter ensuite les définitions des enseignants.

LE RÔLE CAPITAL QUE JOUE LA MÉDIATION DANS LA THÉORIE DE LA MODIFIABILITÉ COGNITIVE ET AFFECTIVE

Le postulat de modifiabilité de l'être humain est au fondement de la méthode de Feuerstein qui se donne pour but de « créer chez l'homme une sensibilité qui lui permette d'utiliser chaque période de sa vie pour se modifier de façon continue »⁴. La médiation est une composante de cette théorie de la modifiabilité en tant qu'elle en est « un facteur explicatif » et « un facteur applicatif »⁵ : c'est en reconnaissant le rôle primordial de la médiation de l'adulte pour le développement psychologique que Feuerstein a eu le projet de la mobiliser pour réveiller la modifiabilité là où elle paraît inexistante. La médiation a donc chez Feuerstein, un double statut : c'est une hypothèse à vérifier et c'est un principe régulateur pour la pratique.

En 1970, dans le troisième chapitre de sa thèse, il emploie l'expression « expérience médiatrice » et indique : « L'hypothèse que nous allons proposer se fonde partiellement sur des observations cliniques multiples... Il n'en reste pas moins que l'hypothèse pour être confirmée requiert des travaux de recherche systématique. »⁶ Suggérée pour expliquer l'inhibition intellectuelle dont souffraient les « enfants des cendres », ayant survécu aux camps de concentration et accueillis en Israël après la guerre, cette hypothèse clinique ne se réduit pas à la mise en évidence d'un facteur étiologique. En effet,

4- id., p. 124.

5- id., pp. 151-152.

6- FEUERSTEIN R., *Les différences de fonctionnement cognitif dans les groupes socio-ethniques différents*, Thèse de Doctorat présentée en Sorbonne, 1970, p. 76.

Feuerstein se refuse de considérer ces jeunes comme limités intellectuellement et remet en cause les diagnostics issus des tests psychométriques : il invente le Learning Potential Assesment Device (L.P.A.D.) qui est un instrument d'évaluation dynamique permettant d'apprécier un potentiel intellectuel, sur la base de l'évolution des réponses d'un individu lorsque le psychologue offre entre un test et un post-test sa collaboration pour le franchissement des difficultés rencontrées. Du L.P.A.D. naîtra le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.).

Si on s'en tient à la formulation de l'hypothèse, telle qu'elle apparaît dans sa thèse, il semble bien que l'on ait affaire à un énoncé proposant une théorie du développement à valider : « le développement de l'organisme humain, mis à part le processus de maturation, s'effectue selon deux modalités dont l'une consiste en *l'exposition directe de l'organisme à des sources de stimuli... La seconde modalité, que nous avons appelée « l'expérience médiatrice », implique qu'entre la source et l'organisme qui s'y trouve exposé, un organisme initié et intentionnel s'interpose.* »⁷ L'auteur s'inscrit dans le cadre du débat scientifique lorsqu'il se situe par rapport au behaviorisme et au constructivisme : « Précisons qu'il ne s'agit pas d'une tentative de substitution à certaines théories en particulier à celle de Piaget ou à celles pour lesquelles le milieu est un élément capital du développement et qu'il s'agit plutôt d'apporter un complément dont le but est de faire la part de l'aspect dynamique du développement mental. »⁸ Mais l'hypothèse de l'expérience médiatrice n'a pu être produite sans une inspiration éthique qui anime Feuerstein lorsqu'il refuse la fatalité de l'échec et montre par l'application du principe dans l'utilisation du L.P.A.D. qu'un progrès était possible là où les pronostics étaient pessimistes. D'une part, le L.P.A.D. et le P.E.I. sont des applications de la théorie de la médiation : « Il s'agit de prendre tous les ingrédients de cette interaction responsable de la modifiabilité pour les utiliser là où cette modifiabilité existe peu ou n'existe pas »⁹ ; d'autre part, les ambitions de la pratique devancent les analyses théoriques : « la théo-

⁷ - id., p. 77.

⁸ - id., p. 75.

⁹ - FEUERSTEIN R., in : *Pédagogies de la médiation. Autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, p. 152.

rie dont est issu le P.E.I. a ses origines dans une profession de foi dont la genèse vient d'un besoin. »¹⁰

THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT DANS LAQUELLE S'INSCRIT L'HYPOTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE MÉDIATRICE

Dans sa thèse, Feuerstein minimise les différences entre le constructivisme piagétien et le behaviorisme, empruntant alternativement le langage de l'un et de l'autre, avec un privilège accordé, semble-t-il, au behaviorisme. On l'a vu plus haut, son hypothèse relative aux deux modalités du développement utilise les termes de stimulus et de réponse. Plus significatif encore est le contraste entre les commentaires qui accompagnent chacun des deux volets de l'hypothèse ; lorsque Feuerstein explique l'influence de « l'exposition directe de l'organisme à des sources de stimuli », il fait référence explicitement à la théorie de Piaget : « le processus d'assimilation et d'accommodation mis en mouvement par l'exposition au monde objectal, a le rôle, selon l'école de Genève, d'élargir les schèmes d'action existants et de les accommoder perpétuellement. »¹¹ En revanche, lorsqu'il précise l'action du médiateur, c'est à dire de « l'organisme initié et intentionné qui s'interpose entre l'organisme et la source de stimuli »¹², c'est la théorie behavioriste qui est implicitement convoquée : « son rôle est de médiatiser les stimuli qui viennent frapper l'organisme en imposant un rythme à leur apparition, en les fixant dans un cadre temporel déterminé. Il sélectionne les stimuli... »¹³

Après avoir noté que ces deux facteurs à l'origine du développement n'agissent pas indépendamment l'un de l'autre : « Plus un organisme a été soumis à l'expérience médiatrice, plus grande sera sa capacité à apprendre et à être modifié par contact avec le monde réel »¹⁴, Feuerstein cite à nouveau Piaget, mais dans un contexte où

10- id., p. 119.

11- op. cit., p. 77.

12- id., p. 77.

13- id., p. 77.

14- id., p. 78.

prévaut l'influence modélisante du médiateur qui, en s'interposant, filtre et structure l'expérience pour l'enfant et renforce les réussites de ce dernier. L'ambiguïté du terme « expérience », susceptible de prendre un connotation active ou passive, sert admirablement le syncrétisme théorique. Le médiateur, tel qu'il est présenté dans la thèse, vient organiser l'action de l'environnement. Toute autre est, par exemple, l'insistance de Vygotski sur l'activité de l'enfant lorsqu'il définit l'intervention du maître dans la zone de proche développement : « L'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait *faire tout seul* mais ce qu'il ne sait pas encore *faire* et qui lui est accessible *en collaboration avec le maître et sous sa direction...* Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe le développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est capable d'apprendre. »¹⁵ Le médiateur est ici du côté du sujet plutôt que du milieu.

Le moins qu'on puisse dire est qu'en 1970, Feuerstein n'opte pas clairement entre l'option behavioriste et l'option constructiviste ; ceci explique que la conclusion du chapitre trois de sa thèse renvoie à une pédagogie de la transmission : « Elle (l'action médiatrice) se définit dans l'intention d'utiliser l'interaction avec autrui afin de transmettre des modalités de perception, des structures d'opérations, d'informations et de valeurs. De cette intention d'enseigner, résulte la création de modalités de conduites cognitives et affectives, des attitudes, des motivations qui déterminent par la suite la capacité à apprendre par exposition directe aux stimuli. »¹⁶

La conférence prononcée en 1989 témoigne d'une évolution par rapport à ce modèle transmissif. Vingt ans après sa thèse, Feuerstein revient sur l'importance qu'il accorde à l'expérience d'apprentissage médiatisé dans le développement de l'intelligence et marque ses distances vis à vis des thèses innéistes comme des thèses qui insistent sur le poids déterminant de l'interaction directe de l'organisme avec l'environnement. Ayant rappelé que : « L'organisme ne reste jamais simple enregistreur passif des stimuli, il est toujours au contraire en-

¹⁵. VYGOTSKI L.S., *Pensée et langage*, 1934, trad. fr., Paris, Éditions Sociales, 1985, p. 273 (c'est nous qui soulignons).

¹⁶- op. cit., pp. 87-88.

gagé dans une construction active de la réalité »¹⁷, Feuerstein inscrit la médiation dans la conception constructiviste de l'apprentissage ; la référence à la médiation vient alors tempérer certaines conséquences pédagogiques de cette conception comme le retrait de l'adulte, une fois lancée l'activité, en raison de l'accent trop unilatéral mis « sur le développement de l'autonomie et l'indépendance de l'individu dans son dialogue avec la nature. »¹⁸

Ce privilège donné à l'« interactionnisme objectal » par Piaget, le conduit, selon Feuerstein, à sous-estimer le rôle décisif de l'interaction sociale dans le développement de l'intelligence, ce qui présente trois difficultés. Comment expliquer que dans un même environnement, deux individus tireront des bénéfices inégaux de l'expérience offerte ? Comment expliquer par le simple jeu des interactions directes avec l'environnement « l'émergence des fonctions mentales supérieures, telles l'abstraction, la représentation, les anticipations de tous ordres, les combinatoires »¹⁹; enfin, comment expliquer la variété des styles cognitifs individuels et culturels ? Ces obstacles auxquels se heurte la théorie constructiviste classique sont levés si on introduit l'intervention médiatisante comme un ingrédient indispensable du développement. Or, cette intervention est définie par Feuerstein non comme une structuration de l'environnement pour faire progresser l'individu, mais plutôt comme une initiation « à des modalités de perception et des modalités d'agissement sur le monde, des modalités d'organisation des successions entre les événements. »²⁰ Et Feuerstein d'ajouter : « L'homme est à même de produire des transformations dans sa pensée elle-même par l'orientation qu'il reçoit de la part de médiateurs. »²¹ En définitive, l'action du médiateur est alors davantage perçue en relation avec le développement propre de l'individu.

Et lorsque Feuerstein reprend le schéma où figurent l'organisme, les stimuli et les réponses, c'est pour montrer que le médiateur non seulement s'interpose entre l'organisme et le monde mais qu'il

17- op. cit., p. 152.

18- id., p. 153.

19- id., p. 154.

20- id., p. 155.

21- id., p. 155.

intervient aussi dans l'élaboration des réponses données par l'individu aux stimuli. L'arrière-plan behavioriste ne disparaît pas entièrement, il devient moins prégnant ; il convient d'aider l'individu à organiser les stimuli plutôt que de les organiser pour lui : « L'expérience médiatisante produit les modalités qui permettent à l'individu d'organiser les stimuli qui s'abattent sur lui de manière indirecte. »²² Le médiateur agit pour accompagner l'activité de l'individu sur l'environnement et pas seulement pour offrir un feed back plus fréquent ; il donne du sens à l'environnement pour rendre la rencontre de l'individu et du monde moins chaotique et il ne se contente pas de structurer davantage la situation d'apprentissage. Ce qui est important, c'est l'insistance nouvelle sur l'héritage symbolique transmis par le médiateur : « Le médiateur a une intention... Cette intentionnalité reflète son patrimoine culturel et ses habitudes. »²³ Feuerstein est alors plus proche des conceptions de Vygotski que, curieusement, il ne cite pas dans sa conférence d'Aix les Bains. En effet, pour Vygotski, l'activité intellectuelle et en particulier l'exercice des fonctions cognitives complexes ne sont possibles que grâce aux significations et aux modes de pensée, élaborés culturellement et transmis de génération en génération : « la pensée de l'enfant dépend dans son développement des moyens sociaux de la pensée. »²⁴ Là où il reste différent de Vygotski, c'est lorsqu'il néglige le contenu de l'interaction pour privilégier sa forme : « 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. »²⁵

DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DE LA MÉDIATION

La façon dont Feuerstein a décliné les différents paramètres de la médiation est restée stable sur le fond. Bien que la liste des critères se soit allongée au fil des ans, l'ordre de présentation n'a pas varié.

²²- id., p. 156.

²³- id., p. 158.

²⁴- op. cit., p. 141.

²⁵- FEUERSTEIN R., in : *Pédagogies de la médiation*, p. 161.

Viennent en tête les cinq critères qui, semble-t-il, sont contemporains des premières applications du P.E.I.²⁶. Le premier unit *l'intentionnalité* et *la réciprocité* par lesquelles le médiateur énonce et fait partager le but des activités engagées. Se succèdent dans l'ordre : *la transcendance* par laquelle le médiateur aide à se dégager du contexte immédiat de la tâche pour rendre transférables les acquis, *la signification* par laquelle il donne un sens culturel aux objectifs d'apprentissage, *la médiation du sentiment de compétence* par laquelle il rend l'individu conscient de ses réussites et de ses possibilités, *la régulation du comportement* par laquelle il favorise une mobilisation dans l'action plus réfléchie en particulier pour réfréner l'impulsivité (cf. le slogan « une minute, on réfléchit » qui introduit chaque instrument et chaque séance). Si on fait exception de *la recherche* et de *la planification des buts* destinée à vaincre l'essoufflement dans l'activité, l'enlisement dans le tâtonnement ou une stratégie inefficace, l'égarement faute de visée à moyen ou à long terme, les sept critères suivants concernent davantage le rapport de l'individu aux autres et à lui-même plutôt que son rapport à la tâche. Dans l'ordre chronologique d'apparition sont cités d'abord : *le comportement de coopération* et *l'individualisation*, *la différenciation psychologique*, puis viennent les quatre derniers qui reprennent des facettes différentes de la finalité principale de la médiation, à savoir accroître la modifiabilité de l'individu de façon à ce qu'il ne craigne plus la nouveauté et la complexité (*comportement de défi*), qu'il perçoive ses propres progrès (*conscience du changement*) qu'il refuse « l'attitude passive acceptante » source de paralysie de la pensée et de l'action et adopte une attitude active, à la fois optimiste et réaliste (*alternative positive*) et enfin qu'il sache s'inscrire dans une histoire personnelle et collective (*appartenance à l'espèce humaine*).

Au delà de cette énumération, plusieurs tentatives de regroupement ont été proposées. Feuerstein lui-même considère que les trois premiers sont « totalement universels », et que les neuf autres « assu-

²⁶ MEUNIER J.-C., « Théorie de la médiation et didactique du PEI », *Éducation Permanente*, n° 88-89, 1987, p. 170.

rent la diversité culturelle. »²⁷ Alain Moal suggère de classer les critères de médiation autour de trois grandes fonctions du médiateur²⁸ :

- *le repérage* qui renvoie aux trois premiers critères : le médiateur est capable de faire partager ses objectifs, d'aller au-delà des significations immédiates d'une situation, de donner la raison d'être d'une pratique en la reliant à un système de valeurs ;

- *la restauration narcissique* qui recouvre quatre autres critères : le médiateur permet à son interlocuteur de prendre conscience de ses capacités et de son identité individuelle, il suscite chez lui l'envie de s'engager dans de nouveaux défis et de repérer sa propre évolution ;

- *la régulation de la tâche* qui rassemble les quatre critères restants : le médiateur aide autrui à ajuster son énergie aux caractéristiques de la tâche, à travailler en collaboration, à élaborer les étapes de la résolution d'un problème, à formuler un projet et à prendre les décisions.

Rosine Debray ajoute une quatrième fonction : *la socialisation* qui correspond au comportement de partage et à la transcendance²⁹.

J.-C. Meunier quant à lui propose un classement qui associe certains paramètres de la médiation à chacune des phases d'une séquence P.E.I.³⁰ : par exemple lors de l'exploration de la page, l'intentionnalité et la réciprocité ; lors de la réalisation des exercices, la recherche du défi ; lors de la réflexion sur les stratégies, la collaboration et la différenciation psychologique ; lors de l'énoncé du principe de généralisation, la transcendance ; lors des *bridgings*, la signification... Cette lecture est intéressante car elle conduit à poser la question des liens entre la conception des instruments du P.E.I. et la théorie de la médiation. Or J.-C. Meunier fait remarquer que dans la formation des formateurs, les critères de médiation « sont abordés... soit lors des conférences de

²⁷ - op. cit., p. 163.

²⁸ - MOAL A., « La médiation vue du côté des formateurs », in *Pédagogies de la médiation*, pp. 101-102.

²⁹ - DEBRAY R., *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*, Eshel, 1989, p. 32.

³⁰ - Une séance P.E.I. comporte habituellement sept étapes : travail sur la consigne et exploration de la feuille d'exercices, effectuation individuelle des premiers exercices, explicitation des stratégies, reprise du travail individuel, formulation d'un principe d'action, illustration de ce principe dans différents secteurs d'activité (*bridgings*), rédaction d'un résumé.

présentation de la théorie de l'enrichissement instrumental, soit de manière marginale lors de l'étude des différents instruments sans que soit défini entre eux et l'application du P.E.I. un lien didactique déterminé. »³¹ La médiation a ainsi un double statut : tantôt érigée en principe premier, « elle est le postulat fondamental sur quoi repose le P.E.I... auquel tout formateur doit adhérer avant d'en entreprendre l'application »³² ; tantôt elle apparaît comme indissociable de la mise en oeuvre de la méthode, on peut alors s'interroger sur les liens entre la didactique des instruments et les exigences de la médiation. Ces liens sont-ils extrinsèques ? et alors tout formateur est censé les mobiliser « de la même manière que Monsieur faisait de la prose » ; sont-ils intrinsèques ? et alors ils exigent pour leur mobilisation d'entrer finement dans la conception didactique des instruments.

Dans la conférence d'Aix les Bains, Feuerstein développe longuement la première réponse puisqu'il indique que le L.P.A.D. et le P.E.I. sont dérivés de la théorie de la médiation. Dans son propos, il insiste sur l'attitude à l'égard de la personne en formation, le refus de l'attitude passive acceptante qui enferme les individus dans leurs limites pour faciliter l'engagement de ceux-ci dans l'apprentissage, la perception de son sens, l'acceptation de ses détours et l'évaluation des progrès réalisés ; les instruments sont là pour étayer cette conviction et lui donner la possibilité de s'actualiser. Dans le cadre du P.E.I., la médiation articule l'environnement, l'individu en formation et le formateur ; chaque pôle joue un rôle de médiation vis à vis des deux autres : « Le médiateur changera les stimuli de telle sorte que l'individu puisse les enregistrer... Le médiateur changera l'état de l'individu qui doit être médiatisé... Le médiateur lui-même changera d'une manière très significative puisque, dans sa volonté de médiation, il agira différemment de certains maîtres... (qui se contentent) tout simplement de transmettre à l'élève une certaine quantité d'informations. »³³ On notera la distance prise avec le modèle transmissif.

Il faut ajouter que Feuerstein n'a jamais réduit la médiation aux interventions du médiateur et qu'à côté de cette forme de médiation

³¹- MEUNIER J.-C., op. cit., p. 170.

³²- id., p. 171.

³³- FEUERSTEIN R., op. cit., p. 160.

explicite, il accorde une importance très grande à la qualité de l'environnement, il doute même de la portée de l'action du médiateur si l'environnement institutionnel contredit le projet du médiateur. La conférence d'Aix les Bains ouvre ainsi sur une interprétation systémique de l'expérience médiatisante au sein de laquelle la définition de la situation d'apprentissage, l'attitude à l'égard du jeune à former et l'abandon par le formateur de la logique d'exposition du savoir sont solidaires : « la médiation a pour but d'établir entre les trois partenaires un véritable circuit fermé. »³⁴ Dans cette perspective, on comprend que Feuerstein puisse renverser la priorité qu'il a tendance à donner à la médiation et affirmer : « La construction du P.E.I. représente un tel effort d'organisation des situations que l'interaction aura une valeur de médiation. »³⁵ Le P.E.I. est donc présenté comme le support de l'activité de médiation et on ne voit pas comment le médiateur pourrait exercer ses fonctions sans disposer d'une conception des tâches proposées dans les divers instruments. Il est regrettable, dans cette perspective, que Feuerstein n'opérationnalise pas l'exercice de la médiation en liaison avec les paramètres de la carte cognitive qui définissent les situations-problèmes proposées dans les différents instruments du P.E.I.. Cela s'explique par le parti pris de l'auteur d'envisager la qualité de l'interaction indépendamment de son contenu avec le risque de rendre inopérants les aspects de la médiation liés à la régulation de la tâche. La formation P.E.I. aurait alors pour effet, contrairement à ses ambitions explicites, de jouer surtout sur le registre affectif (motivation, confiance en soi...) et peu sur le registre cognitif. Ces craintes se révèlent fondées lorsqu'on analyse la façon dont des enseignants s'emparent en paroles et en actes de la conception de la médiation liée à la méthode de Feuerstein.

³⁴ - id., p. 160.

³⁵ - id., p. 160.

**LA MÉDIATION
À L'ÉPREUVE DES REPRÉSENTATIONS
ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS À L'ISSUE D'UNE
FORMATION AU P.E.I.**

Lorsque nous avons interrogé des enseignants fraîchement initiés à la méthode, nous nous attendions, compte tenu du caractère central de ce concept dans la méthode (rappelé dans le libellé de la question³⁶) que jouerait l'effet homogénéisant de la formation : chacun s'ingéniant face à l'enquêteur-évaluateur à faire la preuve de l'intégration de cette dimension du P.E.I.. Or rien de tel. Si tous les enseignants se sont approprié la finalité de la médiation : une interaction centrée sur la progression de l'élève, ils interprètent très différemment les qualités d'une relation de cette nature. Tout d'abord une surprise, une seule enseignante, celle que nous avons citée dans l'introduction, évoque les critères de médiation : pudeur de celui qui ne veut pas passer pour cuistre face à un interlocuteur supposé informé ? difficulté à se couler dans un vocabulaire qui n'est peut-être pas encore bien maîtrisé ? crainte de devenir de « beaux parleurs » comme leurs élèves moins réticents qu'eux à utiliser le langage de la méthode ? Quatre autres enseignants sont d'accord avec elle pour affirmer qu'« ils n'ont pas attendu le P.E.I. pour devenir médiateurs. »³⁷

Prenant à la lettre les mots dont les enseignants usent pour définir la médiation, nous avons repéré trois niveaux d'interprétation.

- Au premier niveau, le médiateur est conçu comme un animateur, un président de séance, chargé de distribuer et faire respecter les temps de parole, de relancer et favoriser la prise de parole. Quatre enseignants, voient les choses ainsi :

« Le rôle de médiateur est d'être là pour sentir les réactions des enfants, aller les chercher quand ils en ont besoin, sentir celui qui a envie de parler et qui

³⁶- La question intégrée à un guide d'entretien qui suivait une logique chronologique (invitant les enseignants à se remémorer le parcours de leur formation P.E.I.) était libellée ainsi : « La médiation constitue une dimension importante du PEI, comment concevez-vous personnellement votre rôle de médiateur et comment essayez-vous de l'évaluer ? »

³⁷- BARTHÉLÉMY A., LAURENT J.-M., « Évaluer les enseignants ? Pratique du PEI et identité professionnelle. », in : *Le Programme d'enrichissement instrumental. Un outil de remédiation pour les professeurs et pour les élèves ?*, op. cit., p. 177.

n'ose pas, repousser un petit peu, faire taire, pour laisser la parole à celui qui manque d'assurance » (F, PLP, A, S)³⁸.

Quelqu'un perçoit les risques d'une stimulation trop abusive :

« Mon rôle de médiateur, c'est d'être à l'écoute des enfants tout simplement, ça de toute façon que ce soit au P.E.I. ou ailleurs, c'est pas facile d'ailleurs. Et c'est dangereux quand même parce qu'il y a la médiation dans l'autre sens, ils demandent de plus en plus de médiation, ils perdent un peu d'autonomie » (F, IS, A, S).

Les observations de séances P.E.I., effectuées parallèlement, confirment cet effet pervers : le poids de la parole magistrale dans les séances P.E.I. (de 66,8 % à 80 % des énoncés prononcés) est très proche des estimations réalisées sur des cours traditionnels et on y retrouve le rythme ternaire qui scande ce genre de leçons (question de l'enseignant, réponse de l'élève et reprise de l'enseignant). Chez certains enseignants, cela aboutit à un accaparement de la parole sous la forme du questionnement magistral traditionnel³⁹.

- Au deuxième niveau, neuf enseignants voient le médiateur comme un pédagogue qui assume un rôle de guidance, qui s'engage dans une interaction de tutelle au sens de Bruner : « être à côté de quelqu'un, essayer de l'aider au plus au point, de l'amener à ce qu'il découvre... c'est vrai que c'est très, très important » (F, IS, B, S). Dans leurs propos, on trouve trace de l'exercice des fonctions du médiateur répertoriées par Feuerstein : relativement au sentiment de compétence, il « encourage, montre le positif » (F, IS, A, S) ; relativement à l'individualisation et la différenciation psychologique, il « est certain que j'ai repris plus de patience et plus de disponibilité pour certains gosses et que j'ai fait plus attention à certains gosses qu'avant parce que le P.E.I. les a tous réveillés » (F, IS, Ca, I) ; relativement à l'intentionnalité et la réciprocité, il veut « réussir à tirer vers la tâche le maximum d'élèves, en gros c'est surtout d'en tirer certains qui actuellement dans d'autres activités scolaires se mettent plu-

³⁸- Les abréviations renvoient à des variables d'identification : sexe, statut : IS (instituteur spécialisé) PLP ou PEGC, ancienneté : B (benjamin(e) 5-10 ans), Ca (cadet (te) 11-19 ans, A (ancien (ne) 20-29 ans), phase de l'itinéraire professionnel dans laquelle intervient la formation P.E.I. d'après la typologie de M. Huberman : C (crise), I (innovant), S (stable).

³⁹- NONNON E., « Le PEI au quotidien : le travail de verbalisation dans les classes. », in *Le Programme d'enrichissement instrumental : Un outil de remédiation pour les professeurs et pour les élèves ?*, p. 56.

tôt à l'écart » (F, IS, B, S). Cette vision de la médiation peut être mise en parallèle avec les observations qui ont montré qu'une part importante de la parole de l'enseignant en séance P.E.I. consiste en reprises et en reformulations des énoncés des élèves traduisant d'une part un travail d'écoute qui se manifeste dans un souci de valoriser le propos des élèves au risque d'un « parti-pris de bienveillance »⁴⁰, mais témoignant d'autre part d'un « véritable travail pour faire prendre conscience du poids des mots, de leurs ambiguïtés et de leurs implications... et pour analyser précisément les paramètres d'une tâche. »⁴¹ L'extrait suivant autour de la formulation d'une consigne pour une page P.E.I. où elle reste implicite, illustre cette résonance exigeante aux propos des élèves :

Enseignant : on est en train d'y arriver donc qu'est-ce que la consigne pourrait être ? Nathalie ?

Nathalie : décrire les 4 personnages qui montrent avec le doigt.

Enseignant : décrire les 4 personnages qui montrent avec leur doigt moi là tout ça si j'ai/tu donnes cette consigne-là à quelqu'un de la classe du monsieur de la classe d'à côté il risque d'avoir des problèmes parce que

Donovan : ils vont rien comprendre

Enseignant : et pourquoi ne vont-ils rien comprendre ?

Donovan : parce qu'elle a dit euh

David : parce qu'on comprend rien à sa phrase

Donovan : elle a dit décrire la direction des personnages et il faut ajouter décrire euh non/décrire la direction des bras des personnages qui montrent

Alice : qui indiquent

Enseignant : ah le mot indiquent

Donovan : qui indiquent le sens où ils vont tourner

Enseignant : changez le mot sens mettez plutôt le mot

Cédric : indication

David : direction

Enseignant : alors on a personnages et direction A partir de ces deux mots là pouvez-vous donner une consigne qui reprenne ces deux mots là personnage et direction ? Vas-y Nathalie.

(OS 10 5e SES)⁴²

⁴⁰ - id., p. 51.

⁴¹ - id., p. 65.

⁴² - id., pp. 65-66.

• Au troisième niveau, le médiateur est conçu comme celui qui intervient dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement entre le minimum de ce qu'on peut exiger de lui, ce qu'il sait faire seul, et le maximum de ce qu'on peut lui demander, ce qu'il peut maîtriser à condition d'être aidé. Six enseignants se veulent ainsi médiateurs temporaires, soucieux de promouvoir à terme l'autonomie de leurs élèves. Dans leurs propos se traduit la tension du médiateur à l'écoute de l'élève mais garant des buts à atteindre :

« Le médiateur, c'est essentiellement celui qui sait où il veut aller d'abord, il s'agit d'être très clair à ce niveau là, c'est celui qui a une idée bien précise en tête... euh un objectif, mais cet objectif il en fait part bien entendu aux jeunes qui sont en face de lui et c'est celui qui est doté d'une faculté extraordinaire d'écoute et de prise en compte de ce que peuvent dire les autres et ça c'est quelque chose de très important et d'assez difficile » (H, IS, Ca, I) ; « C'est quelqu'un qui est vraiment là pour vous faire sortir une chose de vous-même, qui va vous obliger par la précision de votre langage, à mettre sur la table votre pensée et vous montrer que vous êtes intelligent et que vous êtes compétent. Il faut qu'on arrive à trouver le truc pour que le gamin se voie en train de travailler, qu'il s'intériorise complètement » (F, PEGC, A, I).

Ce qui est frappant, c'est de voir la majorité des instituteurs spécialisés regroupés au niveau intermédiaire : la formation P.E.I. les ayant apparemment encouragés à adopter une guidance plus ferme ce qui a conduit plusieurs d'entre eux à reconsidérer certains élèves :

« Je me suis rendue compte qu'avec le P.E.I., je m'intéressais plus à certains élèves en grande difficulté et je me rendais compte que finalement, ils étaient capables quand même, même à l'extérieur du P.E.I., de progresser... Je trouve d'ailleurs plus intéressant de travailler avec eux mais je regrettais toujours d'avoir un trop grand nombre d'élèves » (F, IS, B, S).

On constate aussi que les enseignants les plus soucieux de ne pas transformer la guidance en assistantat même ambitieux sont les enseignants innovants ; l'une d'entre eux exprime bien cette collaboration au coude à coude avec l'élève : « c'est la première fois que je parle d'égal à égal avec des gamins c'est à dire qu'il y a plus de maître ou de maîtresse, il y a plus d'élèves, on était ensemble » (F, IS, CA, I). Ces enseignants sont sensibles aux décalages entre les différents niveaux de formulation, ils évitent de plaquer prématurément un énoncé général qui épargnerait à l'élève le trajet vers l'abstraction, ils s'assurent que leur reformulations correspondent à une expérience intellectuelle de l'enfant :

MÉDIATION : LES AMBIGUÏTÉS D'UN SUCCÈS

Enseignant : que peux-tu dire de ces deux côtés rectilignes ?

David : ils sont égaux

Enseignant : tu les as mesurés ? non ? alors tu as estimé qu'ils étaient égaux ?
donc tu émetts une hypothèse. Est-ce que ces deux côtés sont égaux ?

(tous les enfants mesurent)

Plusieurs : oui 1,6 cm

Enseignant : alors vous voyez vous avez émis une hypothèse vous avez vérifié
une hypothèse et vous pouvez dire que ces deux côtés sont égaux.

(OP6 5e SES)⁴³

En résumé, les interprétations que donnent ces différents enseignants de la médiation révèlent les différentes strates de signification que véhicule le terme. Ignorer cette polysémie, c'est masquer l'ambiguïté de la réhabilitation de la transmission magistrale et baptiser de médiation toute interaction pédagogique quelle que soit sa fonction. Si la médiation n'est pas clairement intégrée à une conception constructiviste de l'apprentissage, elle ne fait que conforter et habiller d'atours modernistes le modèle transmissif traditionnel contre lequel se sont insurgées les pédagogies actives.

Si la notion de médiation rappelle le rôle essentiel que joue l'intervention de l'adulte pour la progression de l'apprentissage, elle exige pour être menée à bien de s'articuler à une théorie de l'activité intellectuelle au sein des tâches scolaires d'apprentissage. Or dans le P.E.I. cette articulation n'est pas réalisée. Peut-être conviendrait-il de ne pas séparer, comme Feuerstein le fait, qualité et contenu de l'interaction et d'envisager comme complémentaires les deux facettes de toute interaction pédagogique : la dimension éthique et la fonction didactique. Si on compare l'inspiration du P.E.I. à l'attitude non-directive telle que la qualifiait D. Hameline qui la résumait par la formule : « antécéder sans anticiper, valoriser sans juger, réguler sans régulariser »⁴⁴, on peut dire que, là où Rogers avertissait surtout des dérives de la guidance (cf. sans anticiper, sans juger, sans régulariser),

⁴³ id., p. 104.

⁴⁴ HAMELINE D., *La liberté d'apprendre. Situation II*, Éditions Ouvrières, 1977, p. 291.

Feuerstein en souligne la nécessité : le médiateur doit antécéder, valoriser, réguler s'il veut faire progresser l'élève.

Mais si cette attitude du médiateur n'est pas assortie d'une centration sur l'activité de l'élève interprétée à la lumière des situations-problèmes proposées par les instruments, l'inspiration éthique s'incarne difficilement ; plus grave, le rituel habituel d'une séance P.E.I., qui impose de parcourir en un laps de temps réduit une démarche d'abstraction difficile, va à l'encontre de l'inspiration initiale : « Le principe même de la médiation implique que ce soit à partir des tâtonnements des élèves que s'élaborent la conceptualisation ou la généralisation. Mais l'objectif cognitif affiché et le schéma canonique d'une séance imposent... un passage très rapide des seuils, ce qui accule bien souvent les enseignants à une pratique proche des techniques interrogatives classiques. »⁴⁵ Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que certains enseignants formés au P.E.I. peuvent, au grand dam de Feuerstein lui-même, confondre tutelle pédagogique et renforcement de la pression magistrale au risque de caricaturer, dans l'application pédagogique, l'inspiration éthique initiale. Car, si la dimension épistémologique fait défaut, la croyance dans les potentialités de l'élève ne suffit pas, à elle seule, pour renverser le cours des échanges pédagogiques ; comme l'indique E. Nonnon : « Les activités discursives de l'enseignant et des élèves, par lesquelles se réalise cette dynamique significative, sont très complexes et subtiles ; dans tous les cas, elles nécessitent un ajustement et une créativité de part et d'autre, elles sont risquées et susceptibles de malentendus. Les compétences en jeu sont multiples, et, en particulier, on ne peut y séparer la dimension épistémologique, au sens d'une épistémologie scolaire (la définition des savoirs travaillés, leur statut et leurs enjeux), et la dimension sociale et culturelle, au sens des codes, des significations et des rôles qui se négocient dans l'interaction. »⁴⁶

Annie BARTHÉLÉMY
Université de Savoie

⁴⁵- NONNON E., op. cit., p. 56.

⁴⁶- NONNON E., « Stratifications des parcours d'apprentissage et pluralité des fonctions de la verbalisation. », INRP, *Rencontres Pédagogiques*, n° 34, 1995, pp. 175-176.

MÉDIATION : LES AMBIGUÏTÉS D'UN SUCCÈS

Abstract : This contribution to the word « mediation » in the elaboration of the IEP and through its appropriation by secondary and technical school teachers, is founded on two basis here confronted : the words of Feuerstein and those recorded in the interview following an IEP training. This paper consists of the analysis of the discourse held by those who refer to this method. The language related to education is periodically fixed on words that saturate any pedagogical reflection : the word « mediation » is one of them since the mid eighties. To make the inventory of the ways it is used allows to detect what is conveyed under the terminology : theoretical points of anchorage and the ambiguity of references, pedagogical connotations, didactic, ethic and ideological functions and practice.

Key-words : IEP, mediation, didactic interactions, constructivism, pedagogical rhetoric.