

Georges CHAPPAZ

COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LA MÉDIATION

Résumé : Dans le cadre d'un colloque tenu à Aix-en-Provence en 1994, le concept de *Médiation* a été abordé selon quatre thèmes. Si la détention du savoir est une marque d'appartenance sociale du sujet, la *médiation* abordée sous l'angle de la *communication et de la socialisation* instaure une dialectique entre la singularité du sujet et la dimension collective de son appartenance. La *médiation pédagogique* a pour objet la relation Formé-Objet appréhendée à travers les relations Formé-Environnement, et Objet-Environnement, et réfléchi en relation avec les *finalités du projet éducatif*. Si on envisage les modifications apportées aux contenus de l'enseignement par les dispositifs mis en place en vue de leur appropriation, on considérera la *médiation dans ses rapports avec la didactique*. Alors, le médiateur est celui qui *va initier l'enfant à l'usage de ses sources d'information*, et constituer au cours des premières formes relationnelles la *matrice des compétences des individus : la connaissance se construit dans l'interaction avec les autres*. Dans la mesure où la médiation permet à celui qui apprend, de *prendre conscience de ses stratégies* à l'occasion d'une tâche déterminée, d'identifier, de décontextualiser les problèmes à résoudre pour les recontextualiser dans de nouvelles tâches, il sera question de *métacognition*. Les artisans de la médiation aident les jeunes à passer des représentations premières aux connaissances stables, du singulier à l'universel, et instaurent des rapports de réciprocité dans un réseau de relations et d'échanges où est respectée et soutenue la liberté du sujet. La médiation éducative, fondamentalement liée à la parole inter-humaine, est au service de *l'émergence des sujets et de leur rencontre avec ce qui est « autre » dans un monde à construire quotidiennement*.

Mots clefs : Médiation, Communication, Pédagogie, Didactique, Métacognition, Lien Social, Constructivisme, Interactionnisme.

Cet article est composé à partir des travaux de l'Université d'Été du même nom qui s'est tenue à Aix-les-Milles du 7 au 12 juillet 1994. De larges parties du texte sont extraites des propos tenus par les conférenciers invités lors de leur intervention, ainsi qu'au moment de la table ronde de clôture. Pour ne pas alourdir la lecture nous n'avons pas référencé les citations qui auraient été trop nombreuses. Le lecteur aura à sa charge d'attribuer à Bernard Lamizet l'essentiel du propos sur « Médiation et Communication », à Maryvonne Sorel celui sur « Médiation et Pédagogie », à Annick Weil-Barais celui sur « Médiation et Didactique », à Anne-Marie Doly celui sur « Médiation et Métacognition ». Enfin les termes de la conclusion sont très largement empruntés à Jeanne Moll qui avait en charge la synthèse de la table ronde. Qu'ils soient ici, et en avant première, remerciés de leur avancées dans ces différents champs. Pour en savoir plus, le lecteur pourra utilement se reporter aux actes de cette Université d'Été disponibles auprès de l'auteur qui en a été responsable et qu'il a organisée avec Monique Lafont, responsable du département DAF à l'UNAPEC.*

SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1996 N° 17 (7-22)

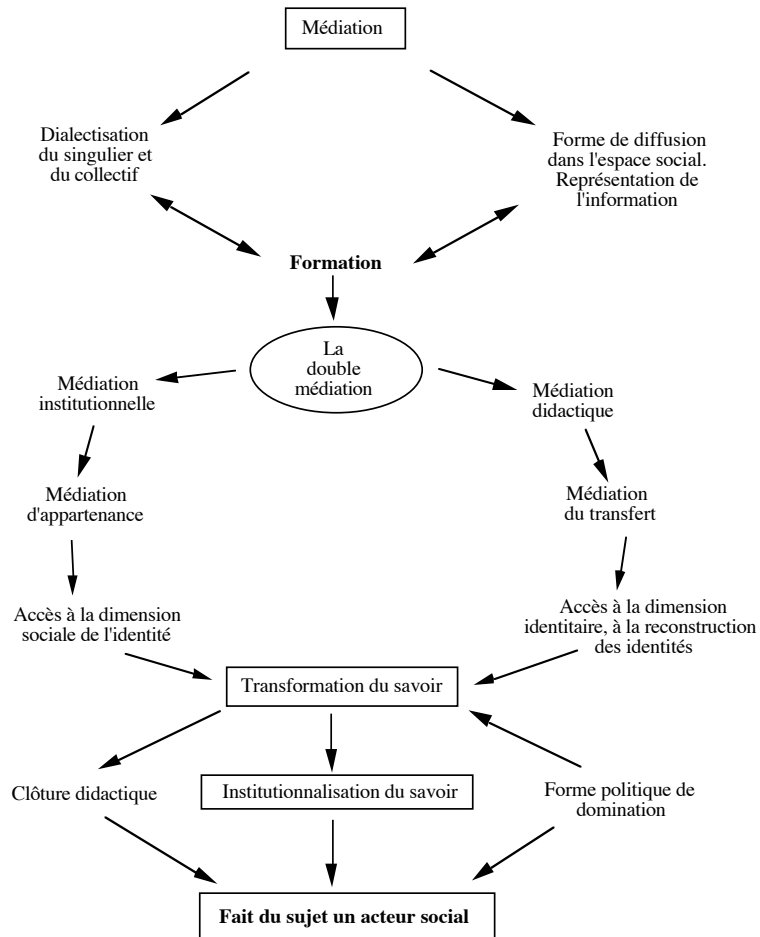
Le concept de médiation apparaît aujourd'hui comme l'une des clés possibles de la vie des hommes en société, comme l'un des *outils susceptibles de favoriser l'intégration des laissés-pour-compte* et d'aider les individus et les groupes à assurer une « véritable communication ». La médiation serait, en effet, un moyen de rapprocher les points de vue, d'ébranler les certitudes, de dissiper les malentendus. Ce concept, issu de la réflexion sur la communication dans l'espace social et de la réflexion sur les *structures de régulation de la vie sociale*, interroge fortement le domaine des Sciences de l'Éducation. Dans le cadre des métiers de l'enseignement, de la formation et de la recherche, quatre entrées peuvent être envisagés.

MÉDIATION ET COMMUNICATION

Si l'on s'inscrit dans une logique où la détention du savoir est une marque d'appartenance sociale du sujet, où *la médiation instaure une dialectique entre la singularité du sujet et la dimension collective de son appartenance*, on traitera ce thème sous l'angle de la communication et de la sociabilité.

Dans ce contexte, la médiation est la *relation entre un Sujet et son institution d'appartenance*. Le terme *signifiant* prend le sens suivant : *médiation symbolique de l'appartenance sociale*, ce qui dans les formes du langage représente une appartenance. En ce sens, l'enseignant tient toujours deux discours à la fois, et même si on faisait abstraction de tout ce qui est inter-subjectif dans la relation didactique, on a à la fois du *transfert* et de l'affectivité. Quoi que nous voulions dire, il y a toujours un signifiant qui manque : le langage n'est jamais parfait, ni « fini » ; les mots ne tombent jamais « justes », et c'est pour cela que le sens est libre. Si pour chaque « Réel », il y avait un signifiant et un seul, on ne pourrait pas se tromper et la communication ne serait plus libre. Si nous avons la liberté de choisir nos signifiants, c'est parce que de toute façon ils ne tombent pas « juste » : il y a toujours quelque chose qui nous échappe.

Médiation et Communication



La communication intersubjective est toujours traversée par le désir. En conséquence, la communication sociale, et, entre autres, *la communication didactique*, qui sont toujours calées sur la communication intersubjective, *sont toujours parasitées par le désir*.

L'enseignement comporte à la fois de *l'affectif et une double communication* :

- tout d'abord, *sur la référence*. L'enseignant diffuse de l'information et l'apprenant construit son savoir. Mais, c'est toujours l'autre (le récepteur) qui donne le sens, et s'il a décidé de ne rien comprendre, il ne comprendra rien. Au bout du compte, *communication et signification se recouvrent*. Le « moment idéal » serait celui où les deux Références (celle du Récepteur et celle de l'Émetteur) se confondent.

- ensuite, *sur l'appartenance*. L'enseignant au sein même de son discours, dans la réalisation de ses pratiques de communication *signifie toujours aux apprenants leur appartenance sociale et leur appartenance culturelle*. En cela l'enseignement est une prérogative jalousement gardée – et toujours disputée – du pouvoir politique. Ce qui est en question dans l'enseignement *n'est pas seulement le savoir, c'est la conscience sociale, la conscience d'appartenance*. L'enseignant qui assure la médiation didactique assure toujours une part de formation sociale et politique.

Ainsi, *la médiation se constitue dans le rapport entre le Singulier et le Collectif*. C'est ce qui fait que *le Sujet singulier prend conscience de son appartenance à l'espace collectif*, et que cette notion d'appartenance présuppose l'indistinction entre les sujets.

MÉDIATION ET PÉDAGOGIE

Si l'on se réfère maintenant au contexte du projet éducatif, aux composantes de la situation éducative et aux finalités énoncées en termes d'attitudes et d'outils, on parlera plutôt de *médiation pédagogique*.

Celle-ci est *spécifique* : elle se réfère à une situation (la situation éducative où les agents éducatifs sont les intermédiaires) caractérisée par un contexte social et culturel, par des composantes de situations

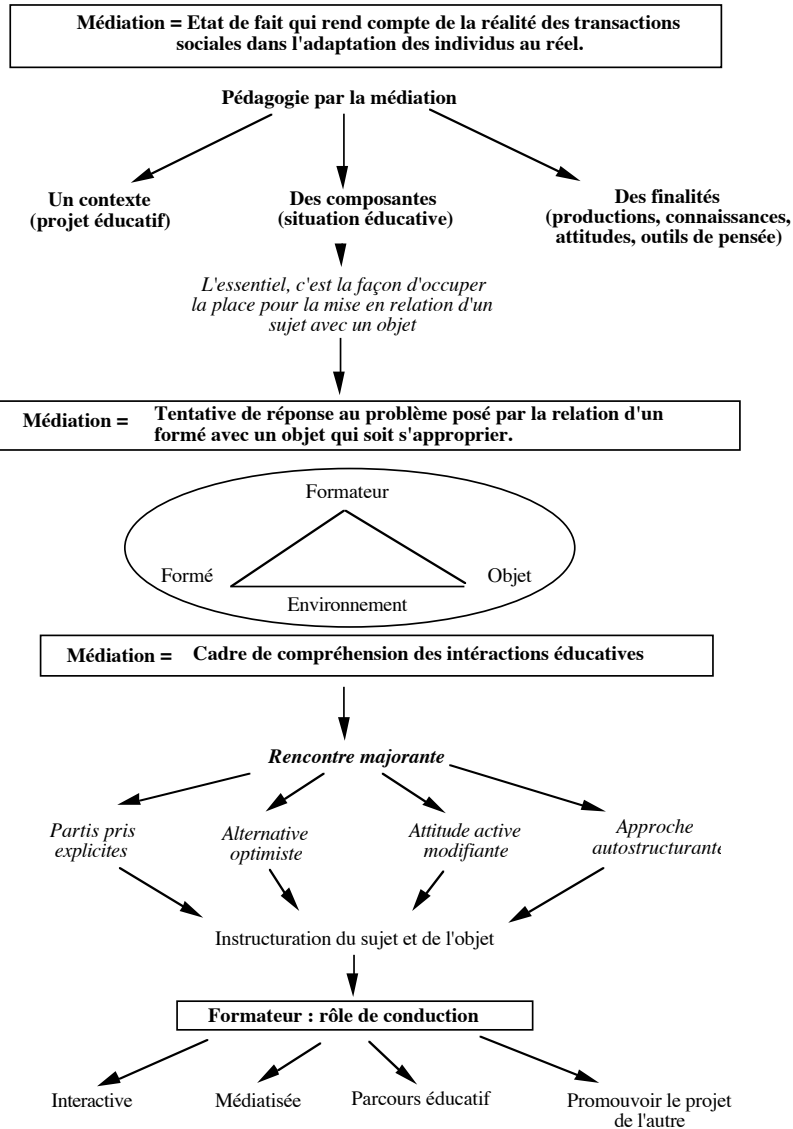
qui sont réfléchies du point de vue des finalités (implicites ou explicites) qui s'y jouent.

La première spécificité est relative à l'activité psychologique mobilisée par un individu en développement : *c'est une activité contrainte en fonction des contextes et des composantes de situation*, contrainte par la nature des savoirs, par la nature des connaissances qu'on lui demande d'avoir, étant donné les enjeux sociaux, les enjeux structurels, les tâches déterminées conçues par des agents éducatifs intermédiaires.

Le projet éducatif s'énonce sous forme d'intentions, d'effets attendus, de performances. *Cette dimension contrainte est un état de fait nécessaire, mais non suffisant.*

La deuxième spécificité s'appuie sur la prise en compte de quatre variables qui dépassent le classique triangle pédagogique et correspondent à l'idée que les apprentissages qui vont se réaliser dans le cadre d'une situation éducative n'existent qu'en relation à une culture et à ses enjeux de savoirs. *L'objet de la médiation, c'est la relation Formé-Objet, et cette mise en relation n'est pas appréhendée en-soi, dans l'en-soi du Formé ou dans l'en-soi du contenu de la formation. Elle doit être appréhendée dans l'ensemble du système des interactions qui caractérisent la situation éducative, et n'a de sens que du point de vue de la relation Formé — > Environnement, et de la relation Objet — > Environnement.* On devra favoriser la mise en relation Formé-Objet à partir d'une réflexion sur l'Objet (l'en-soi des Savoirs, leur épistémologie) où se joue la réflexion didactique. Mais on devra aussi réfléchir la relation Formé-Objet à partir d'une réflexion sur l'en-soi du Formé. Ici, on s'intéresse à la dimension psychologique de la situation éducative, et le formateur a souvent tendance à basculer dans une pensée de « thérapeute » qui aurait la prétention de se saisir du fonctionnement des personnes prises dans leur en-soi (c'est à dire désincarnées !). Le défi est de se confronter non à une situation amputée, mais à une situation que l'on aborde d'un point de vue systémique : à se re-confronter au contexte (souvent, parce que c'est complexe et difficile, on a tendance à éviter la réflexion sur les corrélations de variables).

Médiation et Pédagogie



La Médiation Pédagogique va se donner pour tâche de se saisir de ces ensembles de variables et de leurs interactions... Ce qui est à promouvoir par le formateur concernerait alors l'amélioration, la facilitation et l'optimalisation, c'est à dire tout ce qui est à prévoir avant l'Acte de Médiation en lui même ; cela concernerait alors la régulation en temps réel de la mise en relation Formé-Objet de telle manière que cette relation soit effective et aboutisse à un apprentissage. *C'est la manière d'occuper la place d'intermédiaire qui importe, c'est la façon d'agir pour que la relation Formé-Objet s'établisse.* Et ceci ne peut être réfléchi qu'en relation avec les *finalités du projet éducatif* qu'il s'agit d'énoncer avec la plus grande précision.

Par delà la réalisation d'apprentissages, la construction de connaissances et les acquisitions de savoirs, nous proposons de *promouvoir une transformation de l'équipement cognitif, une évolution dynamique du potentiel de développement des sujets apprenant.* Le projet éducatif est donc à réfléchir au-delà de la modification des systèmes de connaissances des apprenants. La réalisation des apprentissages disciplinaires, qui est un des enjeux, est une des occasions du développement cognitif des personnes et non sa conséquence : « *le bon enseignement est celui qui précède le développement* » (Vygotsky¹). Cette prise de position semble être en rupture avec des conceptions de Piaget prises au pied de la lettre. Lue d'une façon plus dialectique, elle amène à comprendre que *l'acte de médiation (la mise en relation Formé-Objet), est, au-delà de la réalisation d'un apprentissage ou la construction d'une connaissance, l'occasion d'une transformation des structures cognitives et des modalités du fonctionnement cognitif de la personne.* La médiation pédagogique est apparentée à une intervention sur le sujet apprenant, et à ce titre, elle n'est plus une affaire banale et neutre. Ce qui amène à re-positionner les enseignants, les éducateurs, les formateurs dans une place centrale ; ce ne sont plus seulement des intermédiaires facilitateurs, mais *des agents de la construction du sujet.* De façon complémentaire, ce positionnement renvoie à une réflexion de nature épistémologique sur la nature du savoir, de la connaissance, et à une réflexion psychologique sur le développement et le fonctionnement des personnes, l'une ne pouvant se réaliser sans l'autre car *il n'y a de connaissance que construite par le sujet.* Ainsi, l'objet de savoir proposé à l'apprentissage, n'est plus à considérer

comme un produit fini qu'il s'agit d'installer dans la tête de l'autre, mais doit être appréhendé et saisi dans sa dynamique de construction.

MÉDIATION ET DIDACTIQUE

Si on envisage les modifications apportées aux contenus de l'enseignement par les dispositifs mis en place et nécessaires à leur appropriation, on considérera la *médiation dans ses rapports avec la didactique*.

Dans ce contexte, le médiateur est celui qui *va initier l'enfant à l'usage de ses sources d'information*, et c'est au sein des premières formes relationnelles que *va se constituer la matrice des compétences des individus*. Bruner² a introduit sur ce point le concept de *format* qui traduit la façon dont se structurent les premiers échanges relationnels d'un individu. Ces formats sont des invariants de fonctionnement entre les individus, et forment l'assise de l'apprentissage du langage. Dans la didactique des sciences et des techniques, on peut faire l'hypothèse que les premières interactions, les premiers échanges que les enseignants ont avec les élèves constituent la matrice des constructions intellectuelles ultérieures, tout à la fois en ce qui concerne les attitudes, les intérêts, les fonctionnements cognitifs,...

La prise en compte de ce *point de vue interactionniste* conduit à penser que *la connaissance n'est plus seulement une relation entre l'élève et le monde des objets, mais une relation entre des personnes à propos de propositions sur le monde qui préexistent à la naissance des individus*. Quand on arrive au monde, on perçoit le monde à travers ces propositions qui nous ont été livrées -et continuent à l'être- par la culture. Ces propositions sur le monde constituent un corpus antérieur à la naissance de l'individu ; elle vont lui être proposées et « négociées » avec lui dans un processus de partage du savoir. Il y a plusieurs manières de faire rentrer les élèves dans ces propositions : sous la contrainte ou dans la négociation, mais qui dit contrainte, dit aussi révolte. On met souvent les échecs des adolescents dans le domaine scientifique sur le dos du désintérêt, de l'incompétence dans le domaine de la logique, de déficits conceptuels... Force est de constater à quel point cette pensée scientifique est une contrainte : les ado-

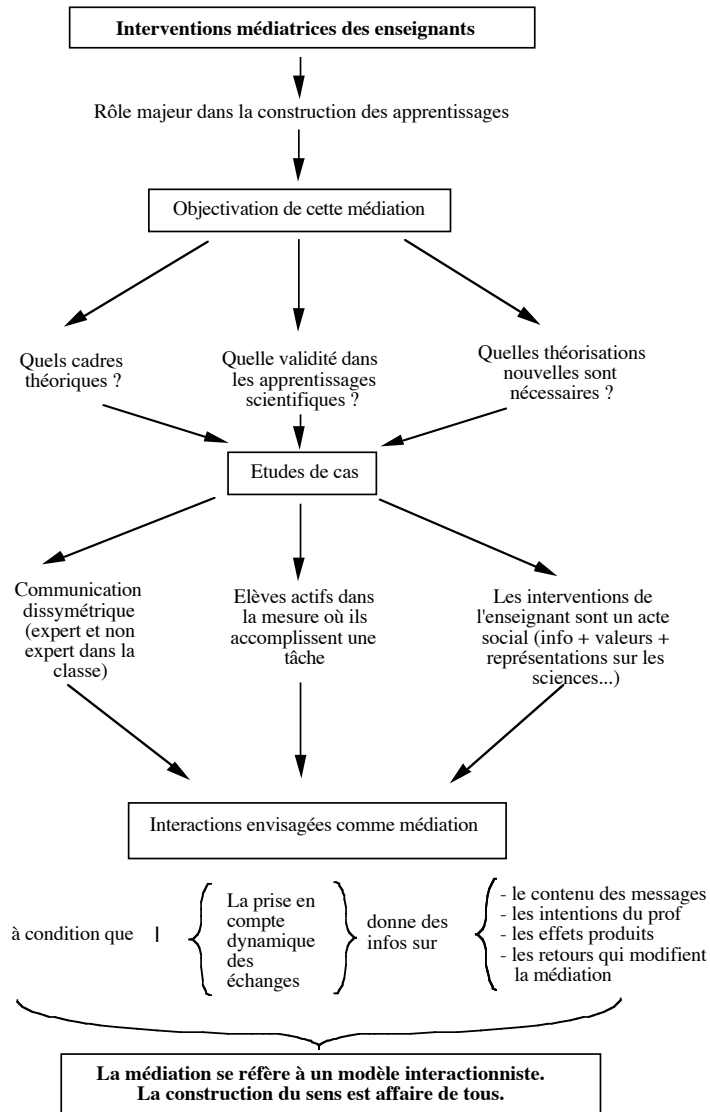
lescents se révoltent par rapport à cet ensemble contraignant de propositions qui peut leur apparaître comme extrêmement fermé, voire hostile.

Le relativisme épistémologique conduit à une remise en cause très importante de l'idée qu'il y aurait des vérités scientifiques atemporelles. Du point de vue de l'éducation, se pose alors la question de savoir quels contenus scientifiques enseigner. Le rêve des années 70 - trouver le réseau conceptuel de base des disciplines qui serait le socle sur lequel s'appuieraient toutes les autres constructions conceptuelles, est une idée qui a fait son temps. Actuellement, nous sommes *centrés sur la question de la pertinence des connaissances et de leurs fonctionnalités.* L'introduction des connaissances scientifiques doit se faire en relation avec des problèmes à résoudre, des questions, des domaines de compétence. Les savoirs sont pensés comme situés socialement et relatifs à des questions que les individus se posent sur le monde. En reprenant à son compte un tel point de vue, la didactique avance la question de la prise en compte de la contextualisation des savoirs, ainsi que celle de l'articulation de ces savoirs entre eux.

Ainsi, *la représentation classique du triangle didactique Savoir-Professeur-Élève est-elle remise en cause* car elle suppose l'existence d'un savoir unique. Aujourd'hui, nous appréhendons le savoir comme quelque chose de diversifié et de multiple, et nous l'évaluons en fonction de son degré de validité et de pertinence en référence à la question qu'on se pose. Ce point de vue nous amène à nous interroger sur le choix des savoirs enseignés. Ce choix n'est plus guidé par le bénéfice accumulé de savoirs éternels : *il y a des choix de savoirs à faire.*

Se pose aussi le problème de l'articulation des savoirs dans les différents domaines scientifiques, de l'articulation entre les savoirs scientifiques et les savoirs techniques, de l'articulation entre les savoirs scientifiques-techniques et *les savoirs populaires.* Le savoir populaire n'est plus pensé comme la chose qu'il faut éradiquer. Dans une perspective constructiviste, il va pouvoir servir à construire du *savoir savant.*

Médiation et Didactique



Monique LAFONT - UE94 - d'après A. Weil-Barais

Ces savoirs populaires sont aussi pensés comme un ensemble de propositions, de pratiques, qui peuvent parfaitement cohabiter avec les

autres formes de savoirs : il y a aujourd'hui une forme de respect pour toutes les formes de savoirs.

Si on prend en compte les trois points de vue précédents, *constructivisme, interactionnisme social, relativisme épistémologique*, on est amené à *penser la médiation* comme un processus extrêmement complexe et non comme une simple technique facilitatrice.

Qu'il soit possible de se mettre d'accord sur les propositions et qu'il puisse y avoir accord inter-personnel entre les élèves, construit le fait que le savoir acquiert un statut d'objectivité. Dans les différents domaines de connaissances et en particulier dans le domaine scientifique cet accord inter-personnel peut ou non être validé par l'enseignant. Mais, sur le plan scientifique comme ailleurs, la validité ne relève pas de l'autorité mais de la confrontation des prédictions qui sont permises étant donné les propositions qui sont mises en oeuvre. Cette validité relève du contrôle expérimental ou de la cohérence entre les propositions (est-ce que toutes les propositions que j'utilise peuvent fonctionner ensemble ?). L'ensemble relève aussi du contrôle social, d'où l'importance des colloques scientifiques au sein desquels les scientifiques débattent des propositions qu'ils élaborent : *la connaissance se construit dans l'interaction avec les autres*. Il n'y a pas de savoir scientifique sans accord inter-personnel, d'où l'importance qu'il y a pour l'enseignant de gérer les échanges entre les élèves pour qu'il y ait accord sur des propositions nouvelles qui permettent de traiter ce qu'il y a à résoudre.

MÉDIATION ET MÉTACOGNITION

Enfin, dans la mesure où la médiation permet à celui qui apprend de *prendre conscience de ses stratégies* à l'occasion d'une tâche déterminée, d'identifier, de décontextualiser les problèmes à résoudre pour les recontextualiser dans de nouvelles tâches, il sera plutôt question de *métacognition*.

Le terme *meta* renvoie à l'idée d'une distance, d'un recul, d'une transcendance qui permet une explication par l'intermédiaire d'un changement de point de vue, de niveau de discours. Dans le champ de l'éducation, le concept de métacognition est proche de celui de « *prise de conscience* » chez Piaget, élément essentiel du développement de

l'intelligence. Chez Descartes, « *penser c'est penser qu'on pense* ». L'humain en tant que Sujet se définit alors comme conscience de soi, porteur en lui-même de cette capacité de recul, de dédoublement qui lui permet *de se penser en même temps qu'il pense le monde*.

Dans la dialectique du maître et de l'esclave, Hegel montre comment *la conscience de soi se construit* d'une part par l'intermédiaire de la médiation de l'autre qui conduit l'individu, par un cheminement dialectique, de la dépendance à l'indépendance en passant par le conflit, et, d'autre part, par l'intermédiaire de l'activité du sujet par laquelle il produit, transforme le réel en œuvres de culture sous le regard et la volonté de l'autre avant de devenir le moyen de son autonomie.

Nous différencierons :

- *la cognition* qui renvoie au processus de connaissance,
- *les connaissances* qui constituent le produit de ce processus,
- *les savoirs* qui désignent des ensembles organisés de connaissances,
- *la métacognition* qui désigne la conscience que le sujet développe à propos de sa cognition,
- *l'attitude métacognitive* qui consiste en un travail de prise de conscience sur l'activité de la pensée.

La métacognition serait constituée :

- *de méta-connaissances* (connaissances sur la cognition et ses productions).

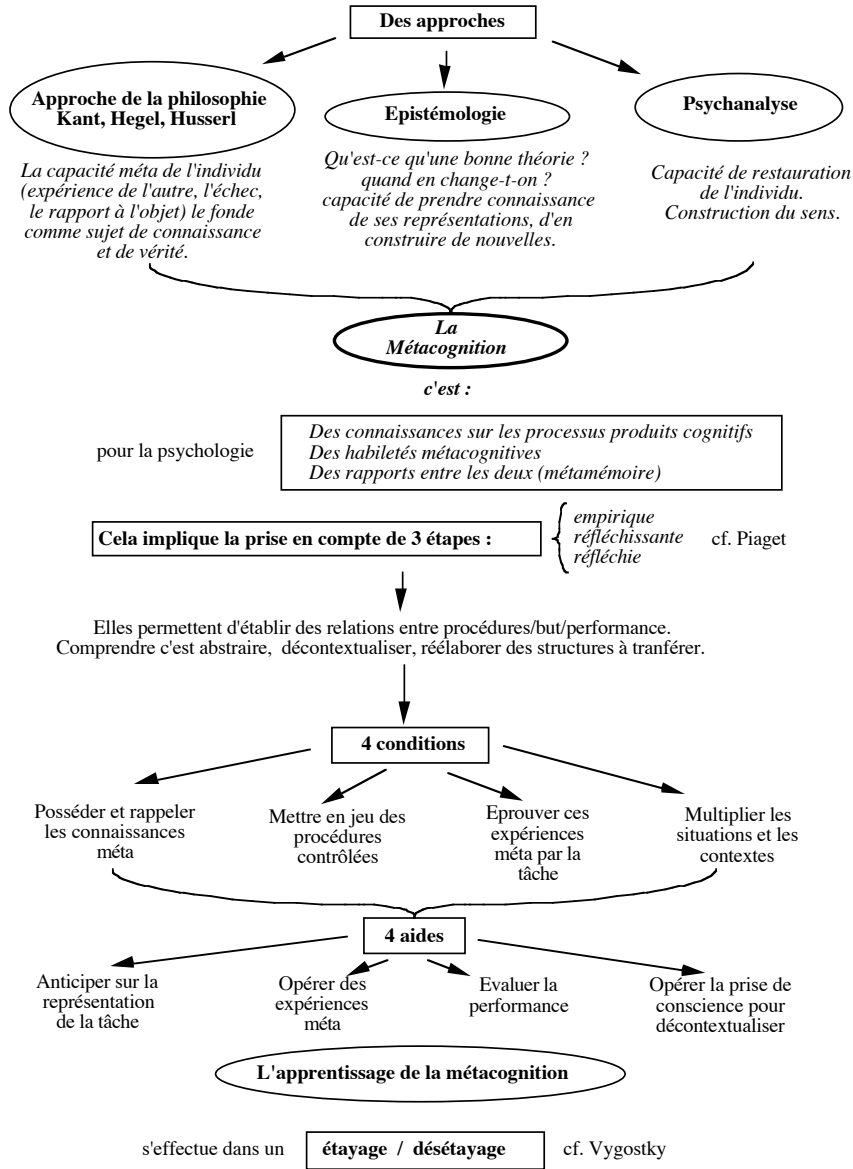
Elles portent sur les *produits cognitifs* et en ce sens sont déclaratives (p.e. : savoir que j'ai une mauvaise mémoire,...), ainsi que sur les *processus cognitifs* (la manière dont fonctionne la mémoire, le raisonnement, la compréhension, l'attention,... ; p.e. : savoir comment faire pour pallier sa mauvaise mémoire,...).

Ces connaissances concernent :

- *les représentations des personnes* (dont le sujet lui-même) (p.e. je suis moins fort que Jean en mathématiques et plus fort que Paul en géographie,...),
- *les représentations de tâches* (nature, exigences,... ; p.e. : savoir que la représentation du but est déterminante pour conduire son activité,...),

COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LA MÉDIATION

Médiation et Méta-cognition



Monique LAFONT - UE94 - d'après A-M. Doly

- *les stratégies* : connaître les plus efficaces pour conduire une activité à son but (p.e. : savoir comment lire et comprendre rapidement un texte, ou faire moins de fautes d'orthographe,...),
- *les interactions de ces méta-connaissances.*

- *d'habiletés de régulation* de l'activité cognitive.

Elles opèrent dans des *expériences métacognitives* qui sont des prises de conscience sur le déroulement de l'activité. Celles-ci ont pour fonction d'informer le sujet (*monitorage*) sur ce qu'il fait en rapport avec le but visé afin qu'il puisse faire le point, évaluer et réguler son activité. La mise en place de ce contrôle interne (auto-régulation) de l'activité est une *condition essentielle de la réussite*. Cet ensemble donne le moyen au sujet d'assurer la résolution du problème et de se guider seul dans la gestion de ses tâches, et par suite dans ses apprentissages. *Les expériences méta se nourrissent des connaissances méta et en même temps les produisent.*

Parmi ces habiletés, on repère :

- *la planification* : représenter le but, choisir des procédures en fonction des données, du but, des connaissances acquises, les organiser en stratégie. Cette planification sera d'autant plus efficace qu'elle peut se référer à des connaissances métacognitives sur la tâche.

- *l'anticipation* : prévoir la durée de la tâche, son niveau de difficulté, les ressources nécessaires, possibles,...

- *les conduites d'essais/erreurs* : faire des hypothèses, essayer des solutions, les évaluer,

- *l'évaluation-régulation* : prise de recul et enregistrement d'informations sur ce qui se passe pour prendre des décisions. Il s'agit d'un état permanent de pré-correction de son activité pour pouvoir conduire celle-ci au but.

Dans ces conditions le rôle du médiateur consiste à conduire le sujet « *dans un voyage en zone proximale* » (Bruner²), c'est-à-dire à *étayer son progrès*, et à lui permettre d'atteindre une maîtrise autonome, donc de *quitter la tutelle*. *Le médiateur assure la dialectique étayage-désétayage.*

Ce type de médiation favorise le développement de *fonctions supérieures* :

- *L'attention volontaire* qui apparaît comme une instance essen-

tielle à une gestion contrôlée de la tâche. Bruner a montré qu'elle était une des premières conduites mise en œuvre par la mère lorsqu'elle joue avec son enfant.

- *Les concepts scientifiques*, qui sont objets de l'interaction et qui résultent de la prise de conscience opérée sur les concepts spontanés (Piaget dirait « intuitifs », Vergnaud « connaissances-en-actes ») construits dans l'action sans conscience, ni possibilité de les définir verbalement.

- *Les connaissances déclaratives* sont les savoirs de référence de l'activité acquis dans la même dynamique. Ce sont essentiellement des compétences qui permettent l'*autorégulation* dans la gestion des tâches qui sont acquises par l'enfant.

Ces *fonctions supérieures* sont d'abord « dans » l'adulte qui est seul à les maîtriser, puis elles « passent » dans l'enfant par intériorisation. L'expert opère d'abord un *monitorage externe* qui régule l'activité du novice de l'extérieur, puis *le novice intériorise les compétences de régulation* utilisées par l'expert et les met lui-même en œuvre pour gérer ses tâches de façon autonome : « *Les régulations internes sont l'application à soi-même des contrôles initialement exercé par autrui, de même que l'attention est d'abord, dans l'ordre de la psychogenèse, attention conjointe* » (M. Brossard³). La prise de conscience de l'activité renvoie ici à la *prise de conscience de relations entre moyens et buts*, nécessaire au monitoring et au guidage auto-régulé.

Dans ce but, le médiateur cherche à *accorder son intervention aux capacités des sujets*, et, pour cela, « *il organise son monde pour lui assurer la réussite, [...] et lui faciliter la tâche* » (Bruner²). Cela exige deux conditions, d'une part, la compétence de l'adulte à être un tuteur pour le novice, et d'autre part, la mise en place d'une situation capable de structurer, d'organiser le monde du sujet pour qu'il prenne sens à ses yeux et permette son activité.

Le tuteur doit être un expert spécifique qui propose la situation et qui possède « *la théorie de la tâche ou du problème et la manière dont il peut être mené à bien* » (Bruner²). Il doit savoir comment faire pour gérer la tâche qu'il propose et pour atteindre le but. Il doit posséder « *une théorie sur les caractéristiques des performances de son élève* ». Il doit pouvoir faire des hypothèses sur ce que son élève sait et ne sait pas, afin de faire le choix d'objectifs, de situations, et de

modalités d'intervention dans l'interaction : « *Il est capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend. [...] C'est en ce sens que la théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat* ». Il a la volonté explicite de faire progresser son élève, et il a confiance dans les compétences de celui-ci. Il a l'objectif explicite de faire acquérir des habiletés métacognitives à ses élèves même si elles ne constituent pas l'objectif unique, et si cet apprentissage se fait à travers d'autres objectifs (disciplinaires ou pragmatiques) : « *l'extériorisation des habiletés métacognitives et leur transfert vers le novice ne peuvent avoir lieu que dans des situations formalisées, où le but explicite est d'enseigner ces habiletés ; [...] où le tuteur doit avoir des buts généraux d'auto-régulation et des buts spécifiques (de connaissances déclaratives et/ou procédurales)* » (J. D. Day⁴). Il doit en outre posséder des niveaux de langage liés aux contenus et aux compétences à faire acquérir lui permettant de gérer les interactions sans perte de sens pour l'élève. Le contexte joue un rôle très important dans les performances du sujet, en particulier pour donner un sens à l'activité. Il favorise la motivation intrinsèque mais risque à l'inverse de créer des difficultés de transfert.

Les quatre entrées que nous venons d'envisager sont traversées par toute une série de questionnements sur la définition du concept de médiation, sur la nature et le rôle du médiateur.

Quelles relations la médiation entretient-elle avec la négociation, la résolution de conflits, la remédiation ?

Si elle se situe dans la lignée de Piaget, de Vygotsky, de Wallon, de Bruner ou de Feuerstein, en quoi concerne-t-elle la zone de développement, qui marque ce que le sujet ne maîtrise pas encore (seul) ?

Comment peut-elle favoriser la prochaine étape de ce développement ?

Si la médiation *donne du sens et crée des liens dans une construction de transmission des savoirs*, en quoi permet-elle au médiateur de mieux prendre en compte ces prérequis de la pensée par rapport à d'autres approches en pédagogie ?

A quelles conditions la médiation aide-t-elle à la restauration narcissique des apprenants, à poser les repères et les limites d'une intervention éducative, à réguler les tâches pédagogiques ?

En quoi favorise-t-elle le *projet éducatif et la construction de la personne* ?

LA MÉDIATION DOIT SANS CESSÉ ÊTRE QUESTIONNÉE

Se faire chercheur de soi et du monde en même temps qu'on entraîne les jeunes, en divers lieux complémentaires, à questionner le réel, à réfléchir sur eux-mêmes et leur rapport au monde, à leur apprendre à mettre en relation et à tisser des liens entre ce et ceux qui semble(nt) séparé(s), tel est sans doute un des versants de la médiation éducative dont la finalité est de promouvoir l'humain dans toutes ses dimensions.

Ceux et celles qui essaient d'être des *artisans de médiation* seraient des poseurs de ponts, ayant réfléchi à leurs systèmes de référence, et soucieux d'aider les jeunes à aller au-delà de l'ici et maintenant, à aller de l'indifférenciation à l'individuation, de la dépendance à l'émancipation, du narcissisme à l'altruisme, du monde pulsionnel aux exigences de la culture, du vécu des dé-liaisons à la recherche de nouveaux liens.

C'est pourquoi la médiation du groupe est essentielle : les praticiens de la pédagogie institutionnelle le savent bien, eux pour qui la classe, groupe organisé avec ses réseaux, ses canaux, ses liaisons multiples, est un lieu de *médiations séparatrices* mais aussi de *médiations réparatrices*.

Les artisans de médiation aideraient les jeunes à passer des représentations premières aux connaissances stables, du savoir populaire aux savoirs savants, du singulier à l'universel. Ils seraient également soucieux de réconcilier le faire et le dire, par exemple dans les activités de métacognition où l'on devient théoricien de sa pratique.

Surtout, ils instaureraient des rapports de réciprocité dans un réseau de relations et d'échanges où est respectée et soutenue la liberté du sujet, parce que la médiation éducative, fondamentalement liée à la parole inter-humaine, est au service de *l'émergence des sujets et de leur rencontre avec d'autres et ce qui est autre dans un monde à construire quotidiennement*.

L'emploi du conditionnel n'est pas fortuit : il est l'expression de la visée éthique qui sous-tend notre pensée de la médiation en même temps qu'il traduit le savoir de la difficulté inhérente à *une façon d'être et de faire* avec ceux qu'on se propose d'accompagner sur les chemins du devenir humain.

Georges CHAPPAZ
Équipe Hermès
Université de Provence

Bibliographie

- (*) CHAPPAZ G., (sous la direction de) *Comprendre et Construire la Médiation*, CRDP de Marseille & Publications de l'Université de Provence, 1995)
- (1) VYGOTSKY L., *Pensée et langage*. (ESF. 1985)
- (2) BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler* (Retz, 1987)
BRUNER J., *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. (PUF. 1987)
- (3) BROSSARD D., « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne ». (*Enfance*, Vygotsky, 1-2, 1989)
- (4) DAY J. D., FRENCH L.A., HALL L. K., « Social influences on cognitive development ». (in : *Metacognition, Cognition and Human Performance*. vol. 2 edit. Forrest-Presley & Co. Academic Press, 1985)