

« un des moyens pour orienter l'effort constructif des élèves, c'est-à-dire les aider à réfléchir sur les processus, sur les référents et sur la portée de leurs constructions, et à apprivoiser la singularité des constituantes et des activités qui engendrent d'autres constructions, dont les constructions savantes ».

Elles s'appuient sur l'analyse de démarches « investigatives » en mathématiques, présentée dans un autre article, pour avancer qu'alors, c'est par l'« argumentation mathématique avec leurs condisciples que (les élèves) élaborent des entités mathématiquement signifiantes. Et c'est en leur représentant [...] le déroulement et la résultante de leurs activités sous une forme plus conventionnelle que l'enseignant ou l'enseignante initie les élèves aux pratiques savantes ». D'autres articles ayant trait aux mathématiques et aux sciences illustrent les modifications qu'entraîne le constructivisme dans les rapports au savoir et les rapports de pouvoir dans les classes.

On le voit, ce numéro thématique présente nombre de recoupements avec l'ouvrage de J.-P. Astolfi. Il s'en différencie cependant fondamentalement dans la mesure où il est structuré de manière binaire : constructivisme épistémologique / conséquences pour l'enseignement, l'éducation. Par là, il n'échappe pas au travers de l'applicationnisme dont nous ne voyons pas pourquoi on ne le pointerait pas à propos du constructivisme alors que les auteurs l'ont dénoncé à propos de l'empirisme substantialiste...

Du point de vue qui est celui de notre revue, nous regretterons aussi qu'aucun des articles ne concerne l'enseignement du français. Les questions que pose celui-ci au constructivisme ont été développées dans la note précédente. Elles se posent de la même façon à propos du numéro de cette revue.

Gilbert Ducancel

### ■ **SPIRALE** Revue de Recherches en Éducation : *Les médiations en éducation*. 17, 1996, ARRED, IUFM et Université Lille

F. Danvers le dit d'entrée de jeu, *médiation* est un « mot-éponge » « absorbant peu à peu les substances qu'elle rencontre pour s'en nourrir et s'enrichir ainsi de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient ». Le pluriel est donc d'importance et le contexte particulièrement large : *en éducation*. Nous prendrons la liberté d'y choisir notre profit.

A partir d'un colloque tenu à Aix en Provence en 1994, G. Chappaz propose d'aborder le concept de médiation sous quatre angles.

– **Médiation et communication.** La médiation, « c'est ce qui fait que le Sujet singulier prend conscience de son appartenance à l'espace collectif ».

– **Médiation et pédagogie.** La médiation est « relative à l'activité psychologique mobilisée par un individu en développement ». Elle « se réfère à une situation [...] 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. » Elle est « contrainte par la nature des savoirs » qu'on vise pour le sujet.

« L'objet de la médiation, c'est la relation Formé-Objet (qui) doit être appréhendée dans l'ensemble 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. » En conséquence, les enseignants « ne sont plus seulement des intermédiaires facilitateurs, mais des agents de la construction du sujet » et « il n'y a de connaissance que construite par le sujet », ce qui renvoie au constructivisme abordé dans les deux précédentes notes de lecture.

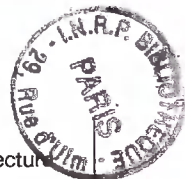
– **Médiation et didactique.** Le point de vue de l'interactionnisme constructiviste se manifeste encore à ce plan. « La connaissance est [...] une relation entre des personnes à propos de propositions sur le monde qui préexistent à la naissance des individus. » Le concept de *format* introduit par Bruner désigne « des invariants de fonctionnement entre les individus » qui sont comme des « matrices des constructions intellectuelles ultérieures ». Cela conduit à souligner la diversité et la multiplicité des savoirs : « savoirs populaires (et) savoirs savants », choix des « savoirs enseignés » selon les questions que l'on se pose...

– **Médiation et métacognition.** La médiation « permet à celui qui apprend de prendre conscience de ses stratégies. » De ce point de vue, elle vise particulièrement la « prise de conscience opérée sur les concepts spontanés » et l'énonciation des « savoirs de référence acquis ». Ces « fonctions supérieures sont d'abord « dans » l'adulte », dans l'expert. Il « opère d'abord un monitoring 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 cela, l'expert doit à la fois avoir « une théorie de la tâche ou du problème » et une théorie « des performances de son élève », à partir desquelles il « fait le choix d'objectifs, de situations et de modalités d'intervention ».

Dans l'étude qu'il fait de la « figure du père » comme médiateur dans les ouvrages d'Arnaud Berquin (*L'Ami des Enfants*, 1ère édition 1782, et de nombreux autres ouvrages jusqu'en 1791), Francis Marcoin privilégie les deux premiers angles. Des œuvres éducatives comme celles de Berquin visent à instaurer une communication débarrassée des médiations antérieures, « de ses références au latin et à la mythologie » mais aussi du « détour par la parole, le sermon, l'homélie, qui disent ce qu'il faut penser de ce qu'on n'a pas lu soi-même ». « Tous les espoirs sont reportés sur le livre », en toute « indépendance », comme le voulait Condorcet.

Cependant, « ce rêve d'une communication directe ne pouvait se maintenir très longtemps. [...]. S'adressant au très jeune lecteur, *L'Ami des Enfants* suppose la complicité d'un adulte ». Mais la médiation n'est pas extérieure au livre. Dans le droit fil de Rousseau, Berquin déploie **dans son ouvrage**, non pas **la parole** du vicaire savoyard mais celle **du père**, véritable figure de la médiation éducative.

Francis Marcoin est fondé à proposer les ouvrages de Berquin comme dévoilant une configuration historiquement située de la médiation du livre éducatif par une parole intérieure à celui-ci qui, à la limite, réduit le rôle de l'enseignement à quasiment rien sauf à rendre les élèves capables de déchiffrer cette parole. Il nous semble cependant que cette configuration pourrait être renvoyée à des **figures épistémologiques plus anciennes et plus fondamentales** qui l'éclairaient, mais, plus largement, éclairaient les formes contemporaines de médiation que l'on a souvent tendance à considérer comme modernes voire originales.



Dans de nombreux essais savants sur l'**histoire des religions**, Maurice Sachot dessine, par exemple, le « modèle sémitique » dans lequel la lecture devant l'assemblée, dans la synagogue, d'extraits de Livres sacrés est suivie de l'homélie, discours tenu par un des membres de l'assemblée. Cette dernière parole devient première parce qu'elle dit l'accomplissement, la projection de la première. Pour lui, « le christianisme (se muera) en homélie du judaïsme » dans la mesure où il prétend « accomplir la Loi et les Prophètes. » Cette homélie est dans le Livre des Évangiles même et l'accès au Savoir se confond avec leur lecture. Quand le christianisme se constituera en religion, la lecture et l'interprétation des Textes appartiendra à un épiscopat. Bien plus tard, la Réforme reconfigurera ce rapport à la Parole de Dieu. Maurice Sachot présente ces configurations comme des **archétypes épistémologiques des rapports aux savoirs** que la didactique s'efforce de décrire et théoriser (voir dans Raisky et Caillot : *Le didactique au-delà des didactiques*. Bruxelles, De Boeck, 1996).

Nous sommes, par contre, **plus que perplexe** devant l'article de Marlène Jouet-Lebrun dont le titre, pourtant, est alléchant : « Lecture de fables de La Fontaine. De quelques médiations éducatives ». Elle rejette sans autre forme de procès « une ingénierie pédagogique soucieuse de la seule transmission des contenus d'enseignement » (cette formulation montre un flou sur didactique / pédagogie et une ignorance de ce qu'est l'ingénierie). Elle pose ensuite, et sans davantage d'examen, que savoir lire, c'est « comprendre-interpréter-expliciter ». Passons. Où la coupe tend à déborder, c'est quand elle pose que la C-I-E (compréhension-interprétation-explication) est « médiation éducative » « entre le monde du texte » et « le monde du lecteur ». La revue rapide des étymologies, des mêmes passages toujours cités de Barthes, Eco, Bakhtine, Ricoeur et quelques autres qu'elle nous livre ne fait que souligner la confusion entre théorie de la médiation et théorie de la réception. Où elle déborde, c'est quand elle s'annexe F. Marcoïn en le citant, et la recherche INRP RESO sans la citer, pour affirmer « nous nous situons résolument dans une perspective de lecture comme résolution de problème » et justifier cette adhésion par : « proposer des textes complexes qui posent de réels problèmes au lecteur permet de rendre un peu de sens à l'explication, exercice scolaire tant décrié ces vingt dernières années. »

Des réponses à un questionnaire écrit portant sur trois fables et soumis à 49 élèves de 6ème et 49 élèves de 3ème, l'auteur tire essentiellement que « l'investissement [...] est la médiation ultime et première d'une lecture dialogique conçue comme rencontre entre le monde du texte et celui du lecteur ». Cet « investissement » est censé ressortir des réponses à deux questions incitant les élèves à comparer les personnages à des personnes, à dire quels personnages ils préfèrent et pourquoi.

Selon nous, ces questions n'ont pas grand chose à voir avec l'investissement du lecteur mais fleurissent bon les questions « classiques » des manuels. Au-delà de cela, repérer l'investissement comme facteur favorable à la C-I-E ne devrait conduire qu'à poser la question des médiations à créer pour cet investissement. En place de quoi l'auteur affirme qu'il est « une médiation des médiations », ce qui est, au moins, une banalité.

Gilbert Ducancel