

DE LA MEDIATION COGNITIVE OU DE L'INTERSUBJECTIVITE

Je prendrais tout d'abord appui sur l'un des derniers ouvrages que je fus amenée à lire au fil de ce parcours de réflexion-action que j'ai menée au sujet de l'échec scolaire puis de la réussite scolaire. Cet ouvrage m'a semblé pouvoir aider à concevoir, à « expliquer », peut-être à « comprendre » ce qui peut se jouer dans toute relation éducative de type pédagogique et/ou didactique. Il a pour titre : *L'identité en formation/Phénoménologie du devenir enseignant..* Son auteur, R. Malet, fait référence à J.Habermas dont il rapporte les propos : « c'est dans la communication interpersonnelle que les sujets « s'entendent », se synchronisent en opérant les modifications que leur commande le contact avec l'autre. Ils s'ouvrent à l'autre et à eux-mêmes, éprouvant tout à la fois des terrains d'incompréhension mutuelle, mais aussi leur propre incompréhension d'eux-mêmes que le regard et le discours de l'autre leur révèlent. ». Ensuite R.Malet souligne que « la relation intersubjective et le processus d'identification » ne sont à comprendre « non comme une forme de colonisation du Même par l'Autre(...) mais comme retour sur soi à partir de l'autre ou d'*après* l'autre. » et que « Le contact de l'autre me renvoie sans cesse à mes propres possibilités et à ma propre identité de sujet car l'autre(...) est un sujet à comprendre, non un objet à appréhender. ».

Les diverses notions évoquées dans les propos cités ci-dessus constitueraient pour moi certains des principes fondateurs d'une épistémologie de la relation éducative soucieuse de permettre à chaque individu d'engager le processus de construction de son identité tant personnelle que professionnelle car « c'est bien en un mot la *reconnaissance* réciproque qui est le pivot de tout le processus d'identification, reconnaissance qui autorise *l'auto-mouvement éducatif de mon identité de sujet. .*»¹

Pour tenter de définir ce que peut être la Médiation cognitive, j'aborderais tout d'abord le rôle de l'enseignant dans la construction de l'identité scolaire d'un élève ou le rôle d'un formateur dans la construction de l'identité professionnelle d'un stagiaire. De fait, là réside le point essentiel de cette relation pédagogique. En premier lieu, comment cet enseignant ou ce formateur se positionnent-ils ? Comment l'un considère-t-il l'apprenant ? Comment l'autre considère-t-il le formé ? Est-ce que l'un et l'autre ont bien à l'esprit que : « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » ?²

Dans quelle perspective se placent-ils ? Sont-ils dans une logique d'« information », qui sous-entend que les apprenants ou les formés se trouvent être en attente d'être enseignés ou formés, très attentifs certes mais à la limite d'être d'une docilité extrêmement dommageable pour eux-mêmes puisque, dans ce cas de figure, ils se comportent en simples récepteurs d'informations émises par un enseignant ou un formateur, considérés l'un et l'autre comme les détenteurs d'un savoir à dispenser ? Au contraire, adoptent-ils plutôt un

¹ Régis Malet, *L'identité en formation/Phénoménologie du devenir enseignant*, l'Harmattan, 1998.

² Carl Rogers in G.Lerbet, *L'école du dedans*, Hachette Education, 1992.

positionnement qui les amènent à considérer qu'ils ont à établir une véritable communication avec les individus dont ils ont la charge à propos d'un savoir qui est à construire par ces derniers ?

D'ailleurs à ce sujet, l'on pourrait reprendre les termes de Ph.Perrenoud : « Que font des élèves de trois ou quatre ans, sans passé d'élèves, lorsqu'on les invite à jouer à l'école ? L'un prend le pouvoir, met les autres en rang, les gronde immédiatement parce qu'ils ne travaillent pas assez et les punit d'une mauvaise note... »³

Où en sont la plupart des protagonistes de l'éducation au niveau de leurs représentations de l'école ou de ce qui caractérise une situation d'apprentissage ? Les choses ont-elles réellement évolué ?

Pour définir le type de relation que l'enseignant, le formateur ont à établir avec l'apprenant, le formé, je choisirais tout naturellement la métaphore du triangle et plus particulièrement le triangle pédagogique (J.Houssaye) dont la base est constituée de l'interaction « professeur-élève » par rapport au processus « former ». En correspondance à ce triangle, je prendrais également le triangle dont parle B.Aumont quand elle aborde, dans son ouvrage, l'acte d'apprendre⁴. Il s'agit notamment du triangle oedipien, celui qui met en relation le père, la mère et l'enfant, constituant le système qui permet à l'enfant de se construire, dans son rapport à l'autre. En comparant ces triangles, je mettrais en avant la relation qui unit les différents acteurs : le père et la mère ont un souci commun, l'enfant, alors que dans le triangle pédagogique le professeur et l'élève ont un souci commun, le savoir. L'idée serait la situation dans laquelle un individu est placé et le dialogue qui s'établit entre les différents protagonistes. Il y aurait un parallèle à établir entre ces deux types de situation, l'une basée plutôt sur un pôle affectif, l'autre sur un pôle cognitif. Mais leur point commun serait le dialogue qui existe à *propos de...* Pour le père et la mère, l'objet d'attention se trouve être l'enfant, pour le professeur et l'élève, l'objet d'étude se trouve être le savoir. L'un est à élever, l'autre est à construire. C'est de ce dialogue à *propos de...* que va naître l'apprentissage.

Pour ma part, l'apprentissage de l'élève ou la formation du stagiaire dépendent en grande partie des conditions dans lesquelles les enseignants ou les formateurs les placent et aussi du type de dialogue qu'ils établissent avec eux. Assurément aujourd'hui, les situations qui sont proposées s'apparentent plus à des mises en situation de résolution de problèmes qu'à une transmission linéaire de connaissances. Cependant, « Savoir organiser et conduire un enseignement *par étayage* est au cœur de la compétence professionnelle. Cela suppose que le maître sache interpréter efficacement les comportements pour réguler son action, savoir quand et comment intervenir, et quelles aides conviendront au mieux à tel ou tel moment. »⁵

En fait, la médiation cognitive relèverait du type d'interactions langagières que l'enseignant ou le formateur mettent en œuvre. Et, pour caractériser celles-ci, je ferais référence à L.Cornu qui souligne l'importance non seulement d'inspirer confiance mais de faire confiance à... et elle précise que cela « consiste à renoncer à des formes de pouvoir sur autrui, à lui permettre d'accroître sa puissance de compréhension et d'action. ». Elle parle aussi de « récuser dans les

anciennes façons ce qui relevait purement et simplement de rapports de méfiance, de culpabilisation. ». Pour elle, dans la relation éducative, « l'exercice confiant de l'autorité est comme à inventer. »⁶. En effet, tout individu en situation d'apprentissage se trouve fragilisé,

³ Ph.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

⁴ B.Aumont et P.M. Mesnier, *L'acte d'apprendre*, PUF, 1987.

⁵ M.Develay, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, 1994.

⁶ L.Cornu, *Repenser l'autorité* in *Les Idées en mouvement*, La Ligue, H ; S .n°5, 2002.

risque d'être déstabilisé à la moindre réaction négative (geste, parole, regard) de la part de celui dont il dépend à savoir celui qui est son « maître » au sens étymologique du terme alors que lui, l'« infans », ne se sent pas capable de... ; il a peur de se voir condamné pour son ignorance, il a peur d'être considéré comme un incapable de... Pour oser « quitter la rive des certitudes » (...), pour « s'exposer » (...), pour « se hasarder dans les mouvances instables des écarts à l'équilibre », (...), pour « quitter les stabilités à jamais »⁷, l'individu en formation initiale ou continue, personnelle ou professionnelle a besoin d'être encouragé, soutenu. Et dans ce sens, on pourrait faire référence à L.S. Vygotski, qui souligne l'importance de la collaboration, de l'aide qu'il convient d'apporter à quelqu'un qui est en apprentissage. Et à ce sujet, il distingue ce que l'apprenant peut réussir seul et ce qu'il est capable de réussir avec l'aide d'un adulte ou de pairs, c'est ce qu'il désigne par l'expression, « zone proximale de développement ». La perspective vygotkienne constitue une véritable inversion de la perspective piagétienne puisqu'elle considère que l'enseignement doit prendre les devants par rapport au développement réel. Il doit le précéder et le stimuler.

Donc la médiation cognitive se définirait dans une perspective interactionniste, par une approche communicative, caractérisée par la mise en place d'échanges à *propos de*... La salle de classe ou de cours devenant alors un espace d'interlocution entre l'enseignant, et l'apprenant ou les apprenants, le formateur et le(s) formé(s), qui, « liés par la reconnaissance réciproque » ne co-existent qu'à partir du moment où l'autre, l'interlocuteur, s'engage dans un processus d'interprétation. Ce « contrat de communication » permet de « co-construire du sens tout en s'auto-légitimant. » Il permet aussi à l'un d'exister comme « partenaire-interlocuteur » et à l'autre comme « partenaire-locuteur »⁸ Dans cette optique, c'est l'intersubjectivité qui est cœur de l'apprentissage. Le maître change de rôle : d'« émetteur de messages », il devient « médiateur », l'élève ou le stagiaire de « récepteur-apprenant » devient « participant à une communauté savante »⁹ Alors l'enseignant, le formateur ne gèrent pas les apprentissages, ils deviennent organisateurs d'apprentissage comme l'explique Marc Bru dans son article *Intérêt et renouvellement des recherches sur les conduites d'enseignement* : L'enseignant a une marge de manœuvre pour plusieurs variables d'action (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités, modalités d'évaluation, organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés...) qui ont « en situation de classe, une incidence incontestable sur la façon dont s'établit le rapport de l'apprenant à la connaissance. »¹⁰

Si l'acte d'enseigner consiste entre autres à organiser des situations qui permettent l'apprentissage, l'acte d'apprendre requiert non seulement un véritable investissement dans les activités proposées mais également une attitude de type réflexif qui seule peut permettre à l'apprenant de s'emparer du savoir et de construire ses connaissances. En effet, il ne suffit pas de « faire » pour apprendre encore faut-il « parler de », « méditer » à propos de ... ce que l'on a appris ou de ce que l'on va apprendre. Tout apprentissage résulte bien d'un travail sur... mais aussi d'une réflexion à propos de..... et cela en relation avec ... Ainsi l'acte d'apprendre, nécessite de véritables compétences discursives tant écrites qu'orales qui deviennent réellement indispensables. Dans cette optique, l'acte d'apprentissage est en lien avec la situation d'interlocution qui est établie entre les différents partenaires. En véritable dépendance les uns des autres, ceux-ci co-construisent leurs connaissances grâce aux « actions-réflexions » respectives qui se font écho les unes les autres. Cette démarche

⁷ M. Serres, *Le tiers-Instruit*, Ed. F. Bourin, 1991.

⁸ P. Charaudeau, *Le contrat de communication dans la situation de classe*, in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Univ. Metz, 1993.

⁹ A. Weil-Barais, *Au centre du débat, l'interactionnisme*, in *On n'enseigne pas tout seul*, CRESAS, INRP, 2001.

¹⁰ M. Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Edit. Univ. du Sud, 1992.

interactive sous-entend que l'enseignant se place en garant des échanges, qu'il soit perpétuellement en extrême vigilance, qu'il gère avec une grande habileté cet espace intersubjectif, par excellence éducatif, où chacun a la chance de pouvoir se positionner dans son rapport au savoir en toute quiétude même si la situation d'apprentissage représente par elle-même beaucoup d'instabilité puisque, source de déséquilibre, elle permettra à l'apprenant de progresser sur le chemin du savoir.. Enseignant et apprenant(s) tiennent alors chacun leur propre rôle sur la scène du savoir. A ce niveau-là, on pourrait parler de la formation d'un individu comme d'un drame qui se joue, au sens théâtral du terme, dans le sens où plusieurs partenaires : enseignant ou formateur, apprenant, ou sujet en formation s'ingénient à « comprendre » un savoir qui, par définition, leur résiste. De là, l'idée qu'enseigner consisterait à non seulement savoir mettre en scène le savoir pour que les apprenants se l'approprient mais aussi et peut-être surtout savoir se mettre en scène pour jouer juste son rôle, celui de médiateur. Un ap-prenant en effet, par définition, a besoin de qqn pour ap-prendre puisque ap-prendre consiste bel et bien dans l'action de « prendre à partir de qqn » un savoir et de se le faire sien, de s'en nourrir. L'apprentissage se fera donc en fonction du lien établi, lien qui n'a pas à être étouffant ou dévalorisant mais qui a à faire preuve de la confiance qu'il accorde à l'autre. Confiance reçue qui correspondra à celle que celui qui a à ap-prendre s'accordera...

Soumission, rébellion, acceptation, confrontation, relation sont des termes qui feraient référence aux divers positionnements d'apprenants par rapport au savoir, par rapport au système éducatif et à ses représentants. Certains sujets apprenants ne sont pas à part entière dans le jeu ou ne comprennent pas le « jeu » qu'ils ont à jouer. Ils se tiennent toujours en deçà de la situation, ils restent sur la défensive craignant d'y perdre leur identité. Ils sont toujours prêts à réagir négativement. Dans ce sens, Ph. Perrenoud parle d'ailleurs de curriculum formel et de curriculum réel, c. à d. de négociation car un cours « n'est jamais la stricte réalisation d'une intention du maître.(...)les activités ne se déroulent jamais exactement comme prévu. Il va jusqu'à « situer la pratique pédagogique entre une forme de bricolage au stade de la préparation et une forme d'improvisation réglée dans l'animation du groupe-classe. Lorsqu'il prépare son enseignement, le maître construit un scénario, il imagine une suite d'activités (...).Le curriculum réel dit-il « résulte d'une négociation » dans la mesure où il convient d'« inscrire » l'apprenant « dans la situation didactique » car « le propre des activités susceptibles d'engendrer des apprentissages, c'est qu'elles exigent un travail, des efforts, un intérêt, une implication personnelle de l'élève et non un simple conformisme de surface. »¹¹

Donc la médiation cognitive nécessiterait d'instaurer un véritable espace d'interlocution, dans un cadre conceptuel de type systémique où l'échange, les confrontations permettent à l'apprenant ou au « sujet se formant » de constituer leur propre « identité-ipséité »¹², d'effectuer la prise de recul et la prise d'autonomie nécessaires à leur émancipation correspondant à tout processus d'individuation pour atteindre le sujet vrai, « au sens non plus d'un assujettissement mais d'une subjectivation. »¹³, en s'aidant de la « technologie de soi » (le « Connais toi toi-même »), tension vigilante d'un soi qui veille plus que quête narcissique, pour atteindre le sujet vrai s'auto-constituant suivant une spirale herméneutique ascensionnelle sur un axe central, celui de l'individuation donc procédant par cercles successifs de retours sur soi et ce, au regard de sa propre évolution.

¹¹Ph.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF,1995.

¹²P.Ricoeur,*Soi-même comme un autre*, Seuil,1996.

¹³M. Foucault, *l'Herméneutique du sujet*,Gallimard,2001.

Pour conclure cet écrit, je citerais ce passage de l'ouvrage, dirigé par Y. Clot, *Avec Vygotski*,: «Lorsque l'enfant entre dans la pratique des signes, il s'approprie(il apprend à connaître)leur valeur communicative de l'action sur les autres(...). Sachant que, par le langage, il agit sur les autres, l'enfant finit par comprendre , que , par le langage, il peut agir sur lui-même, sur ses comportements, sur ses représentations ; et dès lors, il commence à « penser ». C'est cette thèse centrale de la conscience comme « contact social avec soi-même » que Vygotski s'est efforcé de valider par les recherches expérimentales présentées dans *Pensée et Langage*(1925/1994). »¹⁴Dans ce sens, cette conception de l'émergence de la pensée chez l'enfant peut, doit nous amener à reconsidérer l'acte d'enseignement-apprentissage. Et, pour ce faire, l'on peut prendre appui sur le titre d'un ouvrage de J. Bruner : « Comment les enfants apprennent à parler ? ».

¹⁴ Y. Clot, *Avec Vygotsky, La Dispute*, 2002.