

- Sachot, M. (1985). Comment le christianisme est-il devenu religio ? *Revue des Sciences religieuses*, 59, 95-118.
- Sachot, M. (1987). L'antiquité chrétienne, In C.E.R.I.T. *Les chrétiens et leurs doctrines*. (pp. 13-98). Paris : Desclée.
- Sachot, M. (1989). Christianisme antique et catégories historiques, In R. Heyer (Éd.). *L'institution de l'histoire. T. I : Fiction, ordre, origine* (pp. 23-36). Paris : Cerf/CE-RIT.
- Sachot, M. (1992). Homilie. *Reallexikon für Antike und Christentum*, XVI, 148-175.
- Sachot, M. (1993). La notion de « discipline scolaire » : éléments de constitution, In J.-P. Clément, M. Herr et P. Boyer (Eds.). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle : entre l'école et le sport*. (pp. 127-147). Clermont-Ferrand : éditions AFRAPS.
- Snyders G. (1985). *Où vont les pédagogies non-directives ?*, (Quatrième édition, 1ère éd. 1973). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tertullien, (1954). *Apologeticum*. In *Corpus Christianorum, series Latina*. Turnhout : Dekkers.
- Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés*. Paris : Le Seuil.
- Vial, J. (1986). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. (Deuxième édition, 1ère éd. 1982). Paris : Éditions ESF.
- Willaime, J.-P. (1992). La laïcité française au miroir du foulard. *Le Supplément, Revue d'éthique et théologie morale*, 71-84.

42
Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Bœck Université.

10

CHAPITRE

Médiation cognitive et médiation didactique

Yves LENOIR

« La pure catégorie qui, pour la conscience, est dans la forme de l'être ou de l'immédiateté, est l'objet seulement présent en dehors de toute médiation; et la conscience est un comportement également privé de médiation. Le moment de ce jugement infini est le passage de l'immédiateté dans la médiation ou négativité. L'objet présent est donc déterminé comme un objet négatif, mais en face de lui la conscience est déterminée comme conscience de soi; en d'autres termes, la catégorie qui a parcouru la forme de l'être dans l'observation [la raison observante], est posée maintenant dans la forme de l'être-pour-soi; la conscience ne veut plus se trouver immédiatement, mais se produire soi-même par le moyen de sa propre activité [par la raison opérante]. » (Hegel, 1939-1941, I : 285)

1. INTRODUCTION¹

La citation donnée en exergue, extraite de *La phénoménologie de l'esprit* de Hegel (1939-1941, I) met en opposition les représentations sociales et cognitives d'une part, et, d'autre part, les construits cognitifs résultant d'un processus d'objectivation. Elle exprime bien ce travail de production humaine de la réalité et annonce l'objet sur lequel porte ce texte : l'interface incontournable, dans tout rapport d'objectivation et, particulièrement dans tout processus d'apprentissage formel, entre le sujet et l'objet auquel celui-ci est confronté. Ce travail de production, Hegel le met en évidence, modifie la « conscience » humaine qui agit sur l'objet en construisant celui-ci et fait passer, pour reprendre les expressions hégéliennes, le sujet de l'« en soi » au « pour soi », de la conscience sensible à la conscience de soi et à la conscience pour soi. Il y a action humaine, et cette action est négatrice parce qu'elle « détruit » le réel, tel qu'il est appréhendé par la raison observante dans l'activité immédiate et spontanée de la pensée, en générant, par le biais de la raison opérante, c'est-à-dire active, réfléchie et critique, une réalité subjective, la réalité produite par un sujet humain vivant en société. Au cœur même de l'apprentissage se trouve un système objectif de régulation qui assure le rapport d'objet (ou rapport d'objectivation), c'est-à-dire une médiation qui est intrinsèque à ce rapport en ce sens qu'elle en fait partie et sans laquelle il n'existerait pas. De plus, un tel rapport ne peut également exister, dans le contexte de la formation socialement instituée, sans l'intervention d'une autre médiation, la médiation didactique qui, précisons-le immédiatement, ne peut être appréhendée selon la conception juridique, à caractère instrumental, qui prévaut généralement. Le présent texte porte sur cette double médiation et en fera ressortir les principales caractéristiques.

C'est dans ses actes et par ses actes que l'être humain se réalise. Et le moteur de cette action, si l'on veut bien suivre à nouveau Hegel, se trouve dans le désir. Née du désir, l'action tend à le satisfaire; et elle ne peut y parvenir que par la « négation » de l'objet désiré. Or, et le lecteur voudra bien pardonner la citation suivante, un peu longue, qui sert d'entrée en matière, cette dernière exprime bien toutefois l'enjeu sous-jacent à la question traitée ici. Écoutons Kojève (1947) dans son *Introduction à la lecture de Hegel* :

« Le Désir humain doit porter sur un autre Désir. Pour qu'il y ait Désir humain, il faut donc qu'il y ait tout d'abord une pluralité de Désirs (animaux). Autrement dit, pour que la Conscience de soi puisse naître du Sentiment de soi, pour que la réalité humaine puisse se constituer à l'intérieur de la réalité animale, il faut que cette réalité soit essentiellement multiple. L'homme ne peut donc apparaître sur terre qu'à l'intérieur d'un troupeau. C'est

pourquoi la réalité humaine ne peut être que sociale. Mais pour que le troupeau devienne une société, la seule multiplicité des Désirs ne suffit pas; il faut encore que les Désirs de chacun des membres du troupeau portent – ou puissent porter – sur les Désirs des autres membres. Si la réalité humaine est une réalité sociale, la société n'est humaine qu'en tant qu'ensemble de Désirs se désirant mutuellement en tant que Désirs. Le Désir humain, ou mieux encore : anthropogène, constituant un individu libre et historique conscient de son individualité, de sa liberté, de son histoire, et, finalement, de son historicité – le Désir anthropogène diffère donc du Désir animal (constituant un être naturel, seulement vivant et n'ayant qu'un sentiment de sa vie) par le fait qu'il porte non pas sur un objet réel, « positif », donné, mais sur un autre Désir. Ainsi, dans le rapport entre l'homme et la femme, par exemple, le Désir n'est humain que si l'un désire non pas le corps, mais le Désir de l'autre, s'il veut « posséder » ou « assimiler » le Désir pris en tant que Désir, c'est-à-dire s'il veut être « désiré » ou « aimé » ou bien encore : « reconnu » dans sa valeur humaine, dans sa réalité d'individu humain. De même, le Désir qui porte sur un objet naturel n'est humain que dans la mesure où il est « médiatisé » par le Désir d'un autre portant sur le même objet : il est humain de désirer ce que désirent les autres, parce qu'ils le désirent. Ainsi, un objet parfaitement inutile au point de vue biologique (tel qu'une décoration, ou le drapeau de l'ennemi) peut être désiré parce qu'il fait l'objet d'autres désirs. Un tel Désir ne peut être qu'un Désir humain, et la réalité humaine en tant que différente de la réalité animale ne se crée que par l'action qui satisfait de tels Désirs : l'histoire humaine est l'histoire des Désirs désirés » (p. 13).

Dans le domaine de la formation, note Beillerot (1989), *« le désir est une origine incontournable »* (p. 184). Le rapport sujet-objet dont parle Kojève, qui ne s'établit que comme désir d'un autre désir (d'autres désirs), est un rapport au savoir, entendu comme rapport désiré au désir de savoir d'autrui. Tout comme le rapport entre l'homme et la femme, le savoir ne peut être objet d'apprentissage que dans la mesure où le rapport au savoir est objet de désir médiatisé par un autre désir, que dans la mesure, par là, où le sujet donne du sens au processus d'objectivation qu'il met en branle parce qu'il y a du sens (parce qu'il est désirable) pour l'autre, que dans la mesure où il donne du sens à son désir anthropogène (ici, pour nous, d'apprendre) : le désir n'est humain, ou plus exactement, remarque Kojève (*Ibid.*), *« humanisant », « anthropogène » « qu'à condition d'être orienté sur un autre Désir. Pour être humain, l'homme doit agir non pas en vue de se soumettre une chose, mais en vue de se soumettre un autre Désir (de la chose) »* (p. 169). Le désir humain requiert fondamentalement une action dirigée vers la reconnaissance par autrui de sa spécificité. Le désir humain est fondamentalement désir de reconnaissance au sein d'une pluralité d'autres désirs humains. Et ce sens, dans l'enseignement primaire en tout cas, ce n'est pas dans l'objet d'apprentissage lui-même (dans ses qualités intrinsèques) qui lui est soumis, que l'écolier découvre ce désir d'apprendre, donne le sens de son action cognitive. Il le trouve dans le désir de cet autre, agissant en tant que médiation – extrinsèque, du moins en apparence comme nous allons le voir – qu'est essentiellement l'action du formateur intervenant : le « maître »²!

¹ Ce texte s'inscrit dans les travaux du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (LARIDD) de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke.

² Nous faisons ici volontairement allusion à la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel (1939-1941).

Bref, le rapport au savoir est un rapport doublement médiatisé. Et ce sont ces deux formes de médiation, l'une cognitive, l'autre didactique, dont il sera ici question. Il s'agit d'en présenter, du point de vue d'une action de formation, leur fonction dans le champ des didactiques et l'intrication qui les lie.

Si des travaux dans les didactiques des disciplines, en didactique des mathématiques tout particulièrement, ont fait ressortir l'importance du concept de transposition didactique (Chevallard, 1985; Chevallard et Johsua, 1982), il faut reconnaître que ce dernier s'inscrit dans le cadre d'un rapport au savoir qui retient avant tout le savoir savant comme aune de référence cognitive. Or, et Caillot (1996) le rappelle dans cet ouvrage à la suite d'autres auteurs (Durey et Journeaux, 1989, Martinand, 1986; 1987; 1989; Raisky, 1993), il est d'autres références du savoir à enseigner, dont les pratiques sociales. Dans le cadre de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, au Québec en tout cas, l'importance des pratiques professionnelles comme objets d'apprentissage n'est plus à démontrer (par exemple, Gouvernement du Québec, 1992, 1993, 1994; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Lenoir, 1993b; Lenoir et Gagnon, à paraître; Lessard, Perron et Bélanger, 1993; Mainguy, Toussaint et Ziarko, 1993; Raisky, 1993, 1995; Université de Sherbrooke, 1993, 1994). Évidemment, une des questions sous-jacentes renvoie à la définition que l'on entend attribuer aux concepts de savoir et de connaissance.

À cet égard, Beillerot (1989) comme, à sa suite, Dandurand et Ollivier (1991) signalent combien les deux termes sont fréquemment confondus. Pour ces derniers, «*la notion de connaissance a plus d'extension que celle de savoir : elle signifie toute appréhension symbolique de la réalité. Savoir, par ailleurs, est entendu dans le sens d'un processus plus restreint d'appréhension du réel renvoyant à la connaissance scientifique qui obéit à la rationalité scientifique et est soumise à des procédures définies de vérification; ou encore, la notion de savoir est employée dans la mesure où elle renvoie à des connaissances plus près des pratiques et devient à la limite, l'équivalent de savoir-faire (de skill [...]). Le savoir, enfin, aurait pour caractéristique de se présenter comme une pratique sociale réflexive*» (p. 4). Ces deux auteurs se réfèrent à Beillerot (1989) pour qui le savoir est étroitement lié à sa mise en œuvre, à la pratique, «*au savoir-faire parce qu'il n'existe réellement que par l'action qu'il permet*» (p. 180). En ce sens, la connaissance désignerait l'ensemble de la production intellectuelle. Bref, le savoir, qui ne peut se confondre avec la science, apparaît davantage lié à l'activité du sujet, à ses pratiques discursives. C'est dans ce sens qu'il est largement utilisé quand on traite des savoirs professionnels, incluant les savoirs didactiques, dans le cadre de la formation des maîtres. Mais Beillerot (*Ibid.*) en montre toute l'ambiguïté, savoir et connaissance prenant des sens différents selon le système de référence auquel il est fait appel : «*si connaissance est entendu au sens de familiarité, intuition, sensibilité, alors le savoir est plus intellectuel, plus conceptuel, et désigne un corps d'énoncés; et si la connaissance s'oppose à l'action, elle désigne toute la*

production intellectuelle. Quand les savoirs renvoient au savoir-faire et à l'empirie, la connaissance, au sens subjectif, resterait attachée à l'exercice de la pensée, à la représentation par l'idée de l'objet et du réel. D'un autre point de vue, si les savoirs d'un sujet ou d'une société peuvent se comprendre comme l'ensemble des savoirs stockés, les connaissances, elles, ne nommeraient que les savoirs spécifiques, ceux notamment appris par l'école ou l'étude. Il y a donc bien des usages différents des concepts de savoir et de connaissance» (p. 180)³

Par ailleurs, quoi qu'en disent ses partisans, la transposition didactique privilégie avant tout un seul rapport dans la relation didactique, celui de l'enseignant au savoir à enseigner et de l'«*apprêtage*» de ce dernier. Le sujet, plus épistémique que réel, se dresse à l'horizon du travail d'aménagement, plutôt que d'être au cœur même du rapport d'apprentissage, et le savoir, plutôt que les processus d'apprentissage, est posé comme le point de départ et le système référentiel par excellence. En conséquence, tout en soulignant l'intérêt et la pertinence de ce concept, il ne porte que sur l'une des dimensions de la relation didactique et il tend à réduire l'action didactique à une activité, hautement sophistiquée sans nul doute, de transmission d'un donné préexistant.

Pour notre part, par rapport au savoir, il faut entendre ici, de façon générale, à la fois les représentations de ce qu'est le savoir et des modalités d'«*accession*» à ce savoir, c'est-à-dire le processus d'objectivation par lequel l'être humain vivant en société établit un rapport au réel et donne du sens à la réalité qu'il conceptualise (Lenoir, 1993a, 1993b, à paraître). Le rapport au savoir est donc avant tout un rapport social avant d'être un rapport individuel; il est, Beillerot (1989) le montre bien, un «*processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir*» (p. 202) socialement et spatio-temporellement déterminé. Il s'agit d'une «*nécessité pour tout sujet individuel et collectif*» (*Ibid.*, p. 194), car il «*tient à la nécessité d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens. Le rapport au savoir devient alors la création permanente de savoir sur soi et sur le réel*» (Beillerot, 1989, : 189). Nous ne disons pas autre chose en nous appuyant sur la dialectique hégélienne et sur le concept de désir. Si le rapport au savoir procède d'un désir de savoir, «*tout désir de savoir est désir d'un savoir sur le désir; et toute demande de savoir est demande de maîtrise sur le champ du réel où l'autre semble avoir maîtrise*» (*Ibid.*, p. 185). Il y aurait dès lors lieu de questionner le sens des efforts de transposition de savoirs, qui ne sont pas seulement savants, sur le plan didactique, et de considérer l'implication du «*maître*» dans le processus d'objectivation (l'apprentissage) en tant qu'objet de désir et l'importance de la séduction d'un tel objet pour le sujet apprenant. Il nous faut ici douter du

3 Du fait que, comme le remarque Freitag (1986a), le terme «*connaissance*» «*est trop chargé d'ambiguïté, puisqu'il se sépare mal d'une référence à la connaissance-vérité*» (p. 128), il apparaît de loin préférable de parler de «*rapport d'objet*», de «*procès d'objectivation*» «*en ce qu'il comporte, dans toutes ses modalités, la référence à un «sujet», à un «objet» et à une «médiation*» (p. 128).

poids séducteur d'un savoir « objectif », soit-il transposé, sur le rapport qu'établit un enfant du primaire avec un objet de savoir!

Enfin, le rapport au savoir renvoie, sur le plan de la formation, à un autre sens, celui qui relève de la fonction enseignante : « *comment, sinon faire naître, du moins entretenir et développer le désir de savoir, comment permettre la quête du savoir, matériau même de l'évolution du processus créateur, et ce, aussi bien chez les sujets-auteurs individuels que collectifs ?* » (Beillerot, 1989 : 202). La question porte alors sur les conditions didactiques et pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce rapport au savoir de la part du sujet. Elle renvoie directement alors à l'action médiatrice du formateur, dont il va être question, et aux modèles d'intervention éducative (Lenoir, 1991, 1993b).

Quant au contrat didactique dont il est également largement question dans cet ouvrage, il englobe sans doute le concept de médiation du fait qu'il porte sur la relation didactique et qu'il circonscrit les situations didactiques. C'est dans le cadre du contrat didactique⁴ qu'opèrent les médiations cognitive et didactique.

2. UN POSTULAT

Traiter de médiation, c'est poser le postulat que le savoir est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour⁵.

Par processus d'objectivation, nous entendons la capacité humaine, qui est de l'ordre de la pratique, de pouvoir poser en extériorité la totalité du concret-réel ou l'un de ses segments de façon à pouvoir le constituer en tant qu'objet sur lequel pourront être appliquées diverses opérations de manipulation mentales et concrètes. Le processus d'objectivation doit donc être saisi comme un rapport actif et critique au monde, à autrui et à soi-même. L'objectivation comporte, précise Freitag (1973), d'une part, « la mise en œuvre soit implicite (dans la connaissance « commune »), soit explicite (dans la connais-

4 Voir à ce sujet la critique de Jonnaert (1994) qui souligne la nécessité de toujours prendre en compte, lors de l'utilisation du concept de contrat didactique, les ruptures de contrat qui sont à la source du dynamisme de la relation didactique, ainsi que les transformations qui se produisent dans les rapports au savoir lorsque se modifie le contrat didactique.

5 « Fondamentalement, écrit Freitag (1986a), la médiation est le mode réel d'anticipation de la « présence » (ou de spécification de l'absence) d'un terme (ou « moment ») à un autre; elle comble comme distance effectuable l'incommensurable altérité ou extranéité qui sépare deux « événements factuels » dans le temps irréversible du processus ou dans l'espace opaque de la structure; elle vient rompre la contiguïté spatio-temporelle, pour surmonter immédiatement cette rupture par l'établissement d'un rapport d'une transgression active d'un terme à l'autre [...]. La distance vis-à-vis de l'objet est donc rupture de l'intégration immédiate de tous les actes et de tous les processus dans l'organisme lui-même [...] et institution de modalités souples de coordination ou de régulations de divers types, sensori-motrices, symboliques ou formelles. » (p. 185)

sance « scientifique ») de trois moments fonctionnels corrélatifs ou différentiels, que je désignerai respectivement comme moments de la *construction opératoire*, de la *détermination empirique*, et de l'*imputation objective ou « théorique »* (p. 92), ce qui correspond à la dialectique du discours chez Hegel, et les fonctions expressive-normative (ou de valeurs) et de sens qui réinscrivent le processus dans la dialectique du réel (Lenoir, 1993a). Ces deux dernières fonctions enchâssent ce système dialectique dans le social-historique et le différencient par là fondamentalement du discours positiviste (*Ibid.*)⁶.

Le processus d'objectivation est ainsi indissolublement un processus à la fois de constitution du sujet, qui l'engage dans un rapport social, et de la réalité objectivée qu'il produit, qu'il structure et à laquelle il reconnaît son appartenance, à partir de laquelle il assure sa reconnaissance en tant que sujet humain. De la sorte, tout processus cognitif d'objectivation, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base suivantes constitutives du système didactique : premièrement, le sujet humain est le sujet producteur de la connaissance du réel et est transformé en retour du processus cognitif qu'il initie; deuxièmement, l'objet de connaissance est un construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré; troisièmement, le rapport cognitif s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport.

À ces trois composantes, il importe d'ajouter trois autres dimensions : le temps, l'espace et la société. En conséquence, tant les contenus scolaires que les produits cognitifs résultant de processus d'apprentissage sont des construits socioculturels produits dans le temps et dans l'espace. Nous l'avons rappelé ailleurs (*Ibid.*).

3. LA MÉDIATION, UN CONCEPT NOMADE

Tout comme nombre de concepts (Stengers, 1987), celui de médiation – du grec *mesou*, en latin *mediatio* – est un concept nomade. Niel (1945) le notifie explicitement : « l'idée de médiation se situe au point de rencontre d'un double courant, dont l'un vient de Grèce, l'autre de la conscience chrétienne » (p. 15).

D'une part, la pensée grecque prône l'idée de totalité – tout élément ne possède pas sa vérité en lui-même mais seulement par le tout dans lequel il s'insère – et la totalité requiert l'établissement obligatoire d'un système de relations entre ses constituants. La Grèce antique applique ce concept de totalité à l'être humain sans pouvoir cependant lui attribuer la capacité de subjectivation dans un monde saisi comme fermé sur lui-même (le monde d'ici,

6 Pour une explicitation de ces concepts, voir Freitag (1973, 1986a) et Lenoir (1993a).

sur terre, celui des humains, opposé au monde d'ailleurs, de l'Olympe, celui des dieux).

Cette limite de la pensée grecque ressort bien de l'utilisation à laquelle recourt Aristote pour établir le syllogisme. Pour ce dernier, la *mesou* « n'est qu'un rapport statique entre un donné et un autre donné, elle est une détermination qui médiate deux déterminations, elle n'est donc nullement ce par quoi le fini porte en lui-même l'infini, ce par quoi la détermination se déploie et s'accomplit dans l'infinité concrète de toutes les déterminations possibles » (Guillamaud, 1987 : 470). Ainsi définie, la médiation aristotélicienne reste un rapport statique qui repose sur une ontologie de l'identité où elle sert strictement de pont entre des entités abstraites données, où elle assure une fonction d'intermédiaire démonstratif.

D'autre part, le christianisme révèle son humanité à l'humanité elle-même. Alors que le Grec se voit confronté à un monde fini, celui de l'apparence sensible⁷, en opposition à un monde vrai, celui des dieux, situé sur un axe horizontal, qui imprime son sens au premier, le christianisme réclame une médiation, dans un rapport qui s'établit selon un axe vertical entre l'être humain ayant pris conscience à la fois de sa finitude terrestre et de son infinitude (il est créé à l'image de Dieu!), et un référent ontologique, transcendant, divin, sacré, surnaturel, absolu (universel) situé dans l'au-delà. Cette médiation est celle de la divinité incarnée (Jésus-Christ, homme-Dieu ancré temporellement) qui est déléguée à une caste d'initiés : la prêtrise. Cette dernière, soutenue par l'institution ecclésiastique, l'Église, transmet à travers le sacerdoce (c'est-à-dire « qui donne le sacré ») la révélation, communication descendante et intimante, et la prière du peuple, communication ascendante et implorante.

Hegel, pour sa part, tente de concilier ces deux tendances dans un mouvement dialectique de négation-conservation-dépassement (*Aufhebung*), en mettant de l'avant « l'idée que l'affirmation du fini enveloppe l'affirmation de l'infini » (Niel, 1945 : 16) et en transférant sur le plan de la raison, dans une pensée de plus en plus spéculative, le mouvement dialectique et l'acte d'amour divin. C'est la première forme de médiation qu'il fait ressortir dans ses travaux sur les plans philosophique et historique. Il n'est donc nullement question, tant pour Hegel que pour nous, d'approcher le concept de médiation (*vermittlung*) dans le sens juridique d'un tiers parti agissant en qualité de médiateur dans une relation dyadique litigieuse débouchant sur une négociation (Shapiro, 1979) ou d'une intervention d'un arbitre ayant à

7 Kosik (1970) parle de « pseudo-concret » et entend par là l'appréhension réifiée de la réalité, c'est-à-dire une vision pratico-utilitaire de la réalité, immédiate, spontanée, apparente, sensible, phénoménale, issue du sens commun et des implications pratico-pratiques de l'activité quotidienne. C'est l'expression même de la réification, qui consiste à attribuer à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet (Goldmann, 1959; Lukàcs, 1960; Marx, 1967b) et qui conduit à l'aliénation (dont le sens juridique original dans la langue française, entre parenthèses, tel qu'il est employé par exemple par Rousseau dans *Le contrat social*, est très proche de celui de dévolution), dans le sens anthropologique de déperdition de soi dans l'autre, objet ou humain, qui rend l'être humain étranger à lui-même.

concilier ou à réconcilier des personnes ou des partis (Barbier, 1983), à trancher ou à faciliter la résolution d'un litige : « *mediation involves neutral, impartial, nonauthoritative mediators who do not advise, judge or direct, but rather facilitate the expression of grievances among disputants, clarify the issues under dispute and help those involved to work toward a mutually acceptable resolution* » (Cameron et Dupuis, 1991 : 1). Au contraire, « *For Hegel, mediation does not bespeak arbitration [...] or compromise [...], but rather a higher and necessary reconciliation. [...] mediation is a process that is «there» in the logic of development, uniting subject with substance, or rather the process by which the subject becomes true substance* » (Kelly, 1979 : 94).

De façon générique, Hegel saisit la médiation, qu'elle soit psychologique ou historique, comme une incarnation de l'infini dans le fini qui se réalise dans l'acte par lequel « *les différents êtres finis se détachent de leur individualité pour passer les uns dans les autres* » (*Ibid.* : 17). À cet égard, rappelons-le, Kojève (1947) souligne fortement l'importance du concept de désir – entendu en tant que désir non de l'autre, mais du désir d'autrui – dans la dialectique de « *la Reconnaissance sociale qui distingue l'Homme, en tant qu'entité spirituelle, de l'animal et de tout ce qui est seulement Nature* » (p. 506).

Hegel (1949) promeut de la sorte une conception dynamique de la médiation : « *La médiation est un acte consistant à commencer et à avoir progressé jusqu'à un deuxième terme, de telle sorte que ce deuxième terme n'est que dans la mesure où l'on est parvenu à lui à partir d'un terme autre par rapport à lui* » (p. 177-178). Plutôt que d'être une détermination fixe, elle apparaît comme détenant « *un libre mouvement d'autodétermination* » (Guillamaud, 1987 : 472); elle procède de l'action négatrice, reposant sur le principe de la contradiction et non plus sur celui de l'identité, d'une négativité créatrice et dynamique. Ainsi, la médiation, en tant qu'activité réflexive (c'est-à-dire orientée sur) et réflexive (c'est-à-dire orientée vers) s'inscrit au sein d'un processus dialectique qui pose l'impossibilité d'une connaissance immédiate de la réalité. Ce processus dialectique qui se caractérise, comme le note Garaudy (1985), premièrement, par une logique de la relation où toute relation réelle entre deux termes est contradictoire et dynamique; deuxièmement, par une logique du conflit où les termes se trouvent placés en rapports antagonistes (ce qu'illustre la dialectique du maître et de l'esclave); troisièmement, par une logique du mouvement, tout rapport devant être saisi dans son devenir, dans une perspective évolutive, et non dans un état statique, et, quatrièmement, par une logique de la finalité, les rapports dialectiques étant dirigés dans leur mouvement vers la connaissance et le vouloir, en vue de parvenir à une fusion (idéaliste) du concept et de l'objet, c'est-à-dire au savoir absolu.

Quant au marxisme, en remettant la dialectique sur ses pieds, selon l'expression même de Marx, et en resituant la pensée comme réflexion du mouvement réel (Marx, 1967a : 29), il définit la médiation par l'action de

l'homme sur la nature : le travail humain est processus de production des moyens de subsistance à partir d'objets socialement élaborés, les moyens de production (les outils en tant que prolongement de la main de l'homme) qui agissent en tant que médiateurs entre l'être humain et la nature. L'être humain se réalise collectivement dans l'histoire : celle-ci est le processus de constitution de l'être humain par l'être humain, c'est-à-dire par le travail social humain qui agit sur lui et sur la nature. Pour Marx, qui la débarrasse de sa forme mystifiée de l'idéalisme spéculatif, la dialectique devient « *véhicule de la révolution* » (Lukàcs, 1960 : 18) en tant que, tout à la fois, méthode, anthropologie et *praxis*.

La pratique de la dialectique requiert, de la sorte, un engagement social ancré dans la *praxis*, ce qu'exprime clairement Korsch (1964) : « *La dialectique [...] ne peut pas être enseignée de façon abstraite ni même à l'aide de prétendus exemples, comme une science particulière ayant son objet propre. Elle ne peut être utilisée de façon concrète, que dans la praxis de la révolution [...] et dans une théorie qui est une partie constitutive, immanente et réelle* » (p. 180). D'une part, il faut bien entendre, sur le plan éducatif, par « praxis de la révolution » une *praxis* émancipatoire. D'autre part, la dimension théorique immanente est celle constituée par l'ensemble des postulats de la philosophie de la *praxis*. Par son immanence, elle réfute toute velléité d'accorder tout primat à l'esprit, position propre aux conceptions idéalistes, et elle opte au contraire pour un sujet actif apte à appréhender le réel à partir d'un processus d'objectivation. Elle réfute également toute tentative menée pour octroyer le primat à la matière, position propre aux conceptions réalistes qui nient toute pratique humaine créatrice; dans son immanence, la dialectique met plutôt de l'avant la nécessité d'historiciser ce réalisme et de s'opposer aux dérives empiricistes bien connues. La philosophie de la *praxis* est donc immanente en ce que « *le principe d'explication de la réalité n'est pas à chercher dans une prétendue transcendance, mais est immanent à l'histoire de l'homme qui se fait en faisant l'histoire* » (Grisoni et Maggiori, 1973 : 207). On pourrait dire aussi : appréhender l'histoire comme production humaine et l'être humain comme produit historique!

Plus près de nous, Foucault a montré que, si l'*épistémè* classique qui fonde l'humanisme classique de l'*enkuklios paideia* aux *ratio studiorum*, « *pose un continuum ontologique entre la nature, les êtres humains et la représentation qu'ils s'en font* » (Dumas, 1987 : 6) à partir d'un système référentiel immanent, si l'*épistémè* classique a décrit le monde comme le résultat d'une appréhension immédiate, telle qu'elle s'exprime dans les représentations humaines, et si le savoir résulte d'une activité classificatrice qui traduit cet ordre des choses, au sein duquel les identités et les différences sont intégrées en un ensemble organique, unifié, compact, sans donner prise à l'histoire (Foucault, 1966), il en va tout autrement pour l'*épistémè* moderne. Celle-ci soulève le problème de la relation entre la représentation et l'objet, introduit la rupture dans ce rapport entre l'humain et le monde tant naturel que

social et requiert le détour par des médiations que sont la vie, le travail et le langage pour saisir le réel. Ainsi sont apparues les disciplines scientifiques, en réponse à la nécessité d'appréhender ce système complexe de relations en constant processus de différenciation.

Bref, la médiation requiert, d'une part, la différence, soit la contradiction au sein d'un mouvement dialectique, l'altérité, soit la rupture par rapport au tout et la distinction d'un *objectum* extériorisé, et, d'autre part, le rapport à l'objet ainsi désigné, c'est-à-dire l'agir producteur, réflexif et finalisé d'un sujet.

4. POUR COMPRENDRE CE NOMADISME : L'ENJEU COGNITIF

L'enjeu, sur le plan cognitif, s'avère fondamental : il s'agit de savoir si la connaissance sociale est un donné ou si elle est un produit humain, si, fondamentalement, elle se transmet (par révélation, par inculcation, par découverte ou par contemplation) ou si elle se construit activement (Lenoir, 1993 b). Par là, il s'agit de savoir si le réel se donne à voir et peut être appréhendé « tel qu'il est », ou s'il est le produit d'un travail humain, d'une médiation, un construit socialement déterminé dans le temps et dans l'espace. De plus, si la réalité est résultat d'une production humaine, procède-t-elle d'une individualité isolée ou est-elle socialement spécifiée, ou encore résulte-t-elle d'un apport extérieur ?

Or, ce qui est au cœur du recours à la médiation, c'est l'idée que l'être humain est essentiellement un être de la *praxis*, c'est-à-dire un être social capable d'agir librement et de façon responsable et créatrice en vue de se réaliser individuellement et collectivement et de transformer le monde (physique et humain) dans lequel il vit. Ainsi entendue, la *praxis* est production finalisée, qui n'est pas simple production d'objets, mais autoproduction de sujets humains (dépassement de l'actuel et création de réalités et de sens nouveaux) par eux-mêmes ayant pour projet (et intérêt de connaissance) l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par Habermas (1973, 1976), complétant l'intérêt de la connaissance d'ordre technique (instrumental) et l'intérêt de la connaissance d'ordre pratique.

Du point de vue de l'intervention éducative, dans la mesure où, à la suite de Castoriadis, on admet que la *praxis* – dont la catégorie du possible est la pierre de touche, nous dit Imbert (1985 : 8) – est « *ce faire dans lequel l'autre et les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie* » (Castoriadis, 1975 : 103), la place de l'éducateur se voit forcément profondément transformée : il devient alors un médiateur ayant pour responsabilité la mise en place des conditions les plus propices à l'établissement de processus d'apprentissage au sein desquels le sujet, dans ses rapports sociaux (avec le médiateur et avec ses pairs en particulier, mais

non exclusivement), établit un rapport d'objectivation, nécessairement médiatisé lui-même, avec des objets qu'il produit et qui le transforment en retour (Lenoir, 1993 a).

La médiation apparaît dès lors du domaine spécifiquement humain, propre à l'action humaine. Déjà, Hegel avait bien montré dans la *Phénoménologie* (1939-1941) la nécessité d'un processus rationnel, dialectique, et la dimension essentiellement sociale de l'être humain qui se manifeste par l'interaction effective entre les membres d'une société (Kojève, 1947 : 507). Et, dans *La science de la logique* (1949), il assignait à la pensée la fonction de constitution de la réalité de l'objet posé en extériorité par le sujet lui-même, tout en insistant bien par ailleurs sur l'importance de l'expérience première du « *sujet immergé dans la nature* », en opposition à l'idéalisme subjectif kantien qui postule une rupture nette entre la connaissance et un savoir extérieur préexistant, et à l'option transcendantale (d'un Schelling par exemple) qui exclut tout recours à la connaissance commune et aux acquis scientifiques antérieurs.

En conséquence, le concept de médiation doit être saisi comme opposition radicale tant, d'une part, à l'illusion de la conscience immédiate, réifiée, et aux conceptions axées sur l'immédiateté sensible que, d'autre part, aux conceptions holistes. Mais il implique aussi une autre conception du rapport du sujet au savoir. Répétons ici que Beillerot (1989), nous l'avons cité dès l'introduction, relève que « *le « rapport au savoir » pour un sujet (individuel ou collectif) tient à la nécessité d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens. Le rapport au savoir devient alors la création permanente de savoir sur soi et sur le réel* » (p. 189). Et l'auteur de souligner que ce processus créateur de savoir est une nécessité pour tout être humain, car c'est ce rapport au savoir qui lui permet de penser et d'agir. Savoir, c'est aussi chercher à satisfaire son désir du désir d'autrui à propos d'un objet circonscrit dans le réel et donné à saisir conceptuellement. L'autre, le maître d'abord, est incontournable, s'il investit de son désir l'objet et son action médiatrice dans son action didactique.

Quelles que soient les variantes de l'idéalisme, il n'existe pas de « *conscience pure, arbitrairement séparée de la réalité* » (Ibid. : 40), pas plus qu'il n'existe un savoir *a priori* pouvant être saisi directement par le seul mouvement de l'empirie : dire que « *la conscience est tout d'abord immédiate, [que] son rapport à l'objet en est donc la certitude simple non médiatisée* » (Hegel, dans Garaudy, 1985 : 42) relève de l'illusion objectiviste, celle de l'accueil passif de l'objet, mais aussi de la dérive qui, par une inversion de perspective, conduit à appréhender l'objet comme appartenant à l'immédiateté du sujet (dans son moi). Se trouve ainsi occulté le fait que « *la certitude sensible exprime donc que son essence n'est ni dans l'objet ni dans le moi, et que l'immédiateté n'est ni une immédiateté de l'un, ni une immédiateté de l'autre* » (Hegel, 1949, I : 87).

Pour notre part, nous rappellerons, en premier lieu, la place accordée par la psychologie génétique piagétienne au processus d'objectivation (Lenoir, 1993 a). Comme l'a souvent répété Piaget, la connaissance résulte d'une intervention active de la part du sujet sur l'objet (l'assimilation), non d'un simple enregistrement, et l'objet agit en retour sur le sujet qui doit ainsi s'accommoder. Et cette interaction est toujours médiatisée en ce sens que le processus d'objectivation établit une distance nécessaire entre le sujet et l'objet, interdisant de la sorte son intégration cognitive immédiate. La rupture ainsi constituée est surmontée par le recours à un système objectif de régulation, psycho-génétiquement constitué.

En deuxième lieu, il faut également se rappeler l'importance méthodologique capitale que Goldmann (1966) alloue au rapport entre le sujet et l'objet de la connaissance scientifique dans les sciences historiques et humaines, mais aussi l'attention primordiale qu'il porte à l'action humaine en tant qu'objet d'étude. C'est bien l'action elle-même (les interactions) qui doit être considérée, non ses pôles constitutifs⁸.

Enfin, en s'appuyant sur les options théoriques marxistes, Vygotsky a souligné par ailleurs la dimension sociale première, interpsychique, du développement des processus psychiques et précise que « *le fait central de notre psychologie est le fait de la médiatisation* » (Vygotsky, dans Wertsch, 1985a, : 139), soulignant par là la fonction médiatrice du langage et la médiation par des outils de l'action humaine (Wertsch, 1991 : 19). Davydov et Radzikhovskii (1993) considèrent que le point de départ de la théorie psychologique de Vygotsky réside dans l'idée de médiation des fonctions mentales. Pour Kozulin (1990), note Daniels (1993), le cadre théorique auquel Vygotsky recourt dans ses travaux est dominé par deux questions, celle de la médiation à relier à la philosophie hégélienne et celle de la nature sociale de la cognition, à relier aux travaux de Durkheim (Doise, 1985). Quant à Wertsch (1985b, dans Burgess, 1993), il repère trois dimensions principales dans la psychologie de Vygotsky : l'explication génétique, le poids du socioculturel dans le développement et la médiation sémiotique dans les processus mentaux.

Depuis que l'école culturo-historique soviétique représentée par Vygotsky en particulier, mais aussi Baldwin avant lui, comme le rappelle Doise (1985), soutenait il y a plus d'un demi-siècle que toutes les fonctions supérieures débutent en tant que relations effectives entre humains (Velichkovsky, 1987), la recherche a mis en évidence l'importance des « *échanges interpersonnels dans la formation des processus cognitifs et des savoirs* ».

8 Goldmann (1966) écrit : « *les sciences historiques et humaines ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit; [...]. Le processus de la connaissance scientifique étant lui-même un fait humain, historique et social, cela implique, lorsqu'il s'agit d'étudier la vie humaine, l'identité partielle entre le sujet et l'objet de la connaissance* » (p. 33).

individuels» (Netchine-Grynberg, 1990 : 26). Et ce caractère structurant de l'interaction sociale doit être considéré « au cœur même du fonctionnement actuel du sujet. L'échange avec autrui constitue non seulement une puissante et habituelle motivation, mais aussi le support essentiel des processus d'acquisition » (Beaudichon, 1990 : 190). En opposition à la théorie traditionnelle sur la formation intérieure du langage et au schéma piagétien (Doise, 1988), Vygotsky tire de ses analyses que « le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel » (Vygotsky, 1985 b : 78). Des chercheurs comme le CRESAS (1987), Doise (1988), Doise et Mugny (1981), Gilly (1989), Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde (1988), Mugny (1985) et Perret-Clermont (1979), par exemple, et même, antérieurement, comme Wallon ainsi que le rappelle Tran-Thong (1969)⁹, soutiennent l'hypothèse de l'interaction sociale comme fondement du développement cognitif.

Pour Vygotsky, ce développement cognitif procède du social à l'individuel par l'intermédiaire du langage qui, avant d'être intériorisé, « internalisé »¹⁰, est activité sociale¹¹, et non l'inverse, comme tend à l'affirmer en retenant d'abord les processus biologiques et d'abstraction logique et en reléguant au second plan les facteurs personnels et sociaux, qu'il estime nécessaires mais non fondamentaux (Perret-Clermont et Brossard, 1988). Aussi, dans la ligne de pensée de Vygotsky, Wertsch signale que cette approche « begins with the assumption that action is mediated and that it cannot be separated from the milieu in which it is carried out » (Wertsch, 1991 : 19).

Ainsi que le soulignent Wertsch et Bustamante Smolka (1993), les outils médiateurs sont pour Vygotsky de l'ordre des signes qui assurent l'organisation des comportements individuels et collectifs, le langage étant le pre-

9 Pour Wallon, c'est sur l'« action réciproque entre l'enfant et le milieu que réside le fondement premier de l'action éducative », rappelle Tran-Thong (1969 : 57). Et Wallon de signaler que « les premières relations utilitaires de l'enfant ne sont pas des relations avec le monde physique [...], ce sont des relations humaines, des relations de compréhension, dont l'instrument nécessaire sont des moyens d'expression, et c'est pourquoi l'enfant, s'il n'est sans doute pas un membre conscient de la société, n'en est pas moins un être primitivement et totalement orienté vers la société » (Wallon, 1976 : 20-21).

10 Vygotsky (1978) appelle « internalisation » la transition des régulations interindividuelles aux régulations intra-individuelles, « the internal reconstruction of an external operation » (p. 56).

11 Vygotsky (1978) écrit : « The greatest change in children's capacity to use language as a problem-solving tool takes place somewhat later in their development, when socialized speech (which has previously been used to address a adult) is turned inward. Instead of appealing to the adult, children appeal to themselves; language thus takes on an intrapersonal function in addition to its interpersonal use. When children develop a method of behavior for guiding themselves that had previously been used in relation to another person, when they organize their own activities according to a social form of behavior, they succeed in applying a social attitude to themselves. The history of the process of the internalization of social speech is also the history of the socialization of children's practical intellect » (p. 27; voir également p. 52-57).

mier des systèmes de signes¹². En posant que « la théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotsky, 1985a : 110), hypothèse qui exclut, d'une part, que « l'apprentissage est le développement » (Ibid., : 97), d'autre part, que « le cours du développement précède celui de l'apprentissage; la maturation précède l'enseignement; le processus éducatif ne peut que suivre la formation des processus psychiques » (Ibid., : 98)¹³ et que « l'apprentissage est à la remorque du développement » (Vygotsky, 1985 b : 249), et en mettant de l'avant l'importance des rapports sociaux, le concept d'apprentissage médiatisé repose sur l'hypothèse que l'apprentissage stimule le développement et « implies the bridge across from teaching to learning or, to put it another way, the gradual transfer of the control of thought from the adult to the child in the zone of proximal development » (Lunt, 1993 : 157).

Toutefois, à la fin de *Pensée et langage* Vygotsky, lorsqu'il introduit le concept de médiation, évite de le réduire à une dimension instrumentale : « Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. La communication immédiate entre les consciences, et c'est là tout le problème, est impossible non seulement physiquement mais aussi psychologiquement. On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiante, c'est-à-dire grâce à la médiatisation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les mots. C'est pourquoi la pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale, c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée au mot est indirecte, intérieurement médiante. » (Vygotsky, 1985 : 380).

La médiation ainsi entendue est d'ordre symbolique. Il semble donc que Vygotsky situe les processus médiateurs tant sur un plan extérieur qu'intérieur au sujet : « Tool-mediated action appears in two forms, external and internal. The significance of the idea of internalization is that external tool-mediated action can be transformed into internal, mental action » (Zinchenko, 1993 : 101). En cela, il rejoint les travaux d'épistémologie socio-historique de Freitag (1986a, 1986b), pour qui « la pratique définie comme rapport d'objectivation n'est pas simplement l'activité du « sujet », entendu par exemple au sens cartésien, parce qu'elle comprend précisément

12 Vygotsky définit le signe comme « tout stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle de comportement – son comportement propre ou celui des autres » (dans Schneuwly, 1987 : 8). Il note dans un autre texte que « les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels; ils sont destinés au contrôle des processus de comportement propre ou de celui des autres [...]. Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (Vygotsky, 1985 c : 39).

13 Voir également Drévilion (1980).

le mode d'être du sujet et le rapport d'être de l'objet en tant qu'ils sont spécifiés par le mode de leur rapport, c'est-à-dire par la médiation (sensible, symbolique, formalisée)» (Freitag, 1986 a : 23)¹⁴.

5. LA MÉDIATION : UN DOUBLE SENS

Il est permis, dès lors, de dégager deux sens au concept de médiation, de faire ressortir une double dimension de toute médiation au sein même d'un processus d'objectivation : l'un est d'ordre externe, l'autre interne au processus même.

Premièrement, en tant que système objectif de régulation, la médiation, entendue au sens strict, intervient en tant que dimension intrinsèque du rapport «sujet-objet» – une donnée de sa structure et non seulement la forme de l'analyse de cet objet (ou de sa manipulation) – comme modalité dans la détermination de la structure de l'objet, comme intermédiaire constitutif du sujet et de l'objet. Qu'il s'agisse du langage ou de la production, le langage et la production ne sont langage ou production que dans la mesure où ils média-

14 L'apprentissage est un processus d'objectivation, un «rapport d'objet», «en ce qu'il comporte, dans toutes ses modalités, la référence à un «sujet», à un «objet» et à une «médiation» (Freitag, 1986 a : 128). Et, précise Freitag, «il n'existe que trois modes fondamentaux de rapports d'objet : celui de l'expérience sensible (rapport sensori-moteur)» qui s'exerce dans la vie organique en général, «celui de la symbolisation» qui procède de la pratique proprement humaine, sociale et historique, «et celui de la formalisation opératoire» mise en œuvre au sein de l'activité scientifique moderne (p. 128). De plus, par ces rapprochements avec la pensée piagétienne et en s'appuyant en particulier sur celle de Hegel (1939-1941) telle qu'elle a été explicitée par Kojève (1947), Freitag (1973, 1986a) distingue nettement, en premier lieu, le signe, qu'il situe au niveau «zéro» du réel naturel (de l'être étant), qu'il associe à la matérialité de l'univers physique, qui ne provient nullement d'une objectivation endogène, mais d'une mise en relation extérieure établie par un observateur (il s'agit donc d'un pur signifié), et qui est marqué par l'irréversibilité, le déterminisme pur et l'absence de tout arbitraire. En deuxième lieu, à un premier degré d'objectivation, il définit le signe-signal au sein de toute structure organique par ses capacités d'anticipation des signes et de projection orientée vers un objet tout en n'étant pas cet objet, mais lui appartenant comme substrat matériel. Ainsi, le sujet organique entre dans un rapport réel avec un objet par la médiation du signe-signal (les opérations sensori-motrices) et se traduit par le développement du sentiment de soi et par des comportements. C'est à ce niveau qu'opère l'analyse du comportement animal, mais aussi, par transfert réducteur, le béhaviorisme social. À un deuxième degré d'objectivation, celui de la structure socioculturelle, Freitag identifie le signe-symbole comme la médiation qui se caractérise par la capacité de manipulation des signaux, comme une médiation qui porte sur la régulation des médiations de premier degré (les signaux), en conséquence comme une opération symbolique où le symbole apparaît indépendamment matériellement de l'objet. La médiation symbolique (langage, production et reproduction), à la base de l'action humaine, permet le développement de la conscience de soi chez l'être humain et la manipulation dans l'action de cette conscience sur le plan symbolique. C'est à ce niveau que les processus médiateurs sont ici considérés. Enfin, au niveau du système formel, à un troisième degré d'objectivation, là où s'exercent la réversibilité pure, l'indéterminisme et l'arbitraire total, Freitag distingue l'arbitraire opératoire, théoriquement indépendant de toute contrainte et structure matérielles, qui intervient comme manipulation non plus des signaux, mais des symboles. On se situe alors sur le plan des opérations (mathématiques, logiques en tant que modes de production d'un langage opératoire formel) qui interviennent comme mises en relation strictement formelle, par des principes opératoires, des éléments de la structure symbolique.

tisent «une expérience, c'est-à-dire [...] un rapport sujet-objet à caractère intentionnel» (Ibid. : 52).

La médiation, ce «désir d'autrui» pour Kojève (1947), «en tant que composante intrinsèque et constitutive du rapport d'objet, une donnée interne de sa structure, assure le détournement nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet en extériorité par rapport à lui» (Lenoir, 1993 a : 68). La connaissance de l'objet ne conduit pas à une appropriation réelle de l'objet, mais à une construction conceptuelle qui opère dans le sujet comme représentation mentale identique de l'objet, ce dernier étant déjà au départ, rappelons-le, un construit humain. L'objet demeure toujours un *objectum*, c'est-à-dire qu'il se tient «devant». L'identité en question, précisons-le de façon restrictive, ne vaut que pour le sujet, est relative au mode d'objectivation utilisé, à moins que, comme le note Freitag, ne soit postulée la réalisation «d'une universalité concrète de la subjectivité» qui éliminerait cette relativisation, ce qui est «le cas, par exemple, avec le postulat hégélien de la réalisation historique de l'«esprit absolu»» (Freitag, 1986 b : 255).

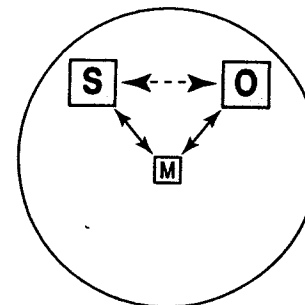


FIGURE 1

La médiation au sens strict

En tant que pratique, «la médiation forme ainsi le système de régulation objectif qui intervient comme modalité de détermination d'une structure extériorisée, objectivée» (Lenoir, 1993 a : 68) (Figure 1). En conséquence, ainsi entendue, elle «ne peut être appréhendée seulement comme simple modalité d'analyse ou de manipulation de l'objet. En ce sens, la mathématique ne constitue pas un système objectif de régulation de la réalité physique (une médiation de la nature physique). Elle n'est seulement qu'un mode de régulation de la connaissance (ou de la manipulation) scientifique de l'objet physique, c'est-à-dire un appareil opératoire formel, un dispositif «syntaxique». Par contre, le langage (tout comme le «travail» dans son sens générique) n'est pas seulement la forme de la régulation d'une certaine connaissance scientifique – ce à quoi le réduit le

néopositivisme par exemple –, il est d'abord et avant tout une caractéristique interne, une modalité constitutive de l'objet étudié en sciences humaines et sociales, les rapports humains» (Ibid. : 68-69), conception partagée entre autres par le constructivisme social (Gergen et Gergen, 1991). Du point de vue d'un processus d'apprentissage, cette médiation peut être qualifiée de cognitive.

Toutefois, si la médiation au sens strict (la médiation cognitive) est bien ce «désir d'autrui», encore faut-il qu'un tel désir étranger soit présent dans le rapport d'objectivation! En effet, l'objet ne porte pas *a priori* en soi un tel désir, tout particulièrement pour un enfant de 6 à 12 ans. C'est pourquoi, deuxièmement, la médiation peut être également appréhendée en tant que système de régulation au sens large, en ce qu'il intervient à la fois comme modalité de régulation dans la détermination d'une structure extérieure, autre que lui, et comme action procurant du sens à l'objet, le rendant ainsi désirable au sujet.

Dans ce deuxième sens, la médiation est d'ordre extrinsèque, relève d'une action extérieure et elle constitue, d'une part, un moyen (médium) d'intervention (Figure 2).

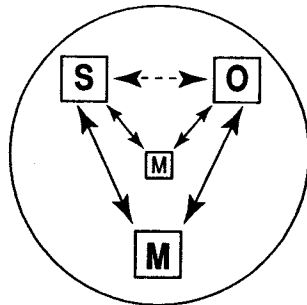


FIGURE 2

La médiation au sens large

Selon la perspective que nous avons déjà présentée, cette médiation seconde, d'ordre didactique, «porte sur le système de régulation objectif» (Lenoir, 1993 a : 81), c'est-à-dire sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation. Cependant, d'autre part, il importe de ne pas voir dans cette médiation seconde une simple intervention externe, comme cela est souvent exprimé. Bien au contraire, cette médiation est (doit être) porteuse du désir de savoir du maître¹⁵. La médiation est alors didactique et est au fondement

¹⁵ Nous ne ferons ici que rappeler les fonctions de valeur et de sens que nous introduisons, à la suite de Freitag (1973, 1986a), dans la dialectique du réel, en complément à la dialectique réductrice du discours cartésien, par là dans tout processus d'apprentissage (Lenoir, 1993a).

du processus d'objectivation, où les deux médiations s'interpellent et interagissent. C'est dans et par cette interaction que se construit le sens de l'action cognitive du sujet. C'est également sur ce plan que s'établissent, croyons-nous, par l'action négatrice de la médiation cognitive sur la médiation didactique, les ruptures didactiques et que le contrat didactique trouve sa dynamique, si l'on veut retourner à l'analyse critique du contrat didactique par Jonnaert (1994).

Du point de vue éducatif, la médiation, dans ce deuxième sens, «désigne la fonction sociale qui consiste à aider l'individu à percevoir et à interpréter son environnement. Une personne, le médiateur, en aide une autre à reconnaître certaines caractéristiques importantes, physiques ou sociales, de son expérience présente ou passée, en les sélectionnant et en les organisant» (Schwebel, Maher et Fagley, 1990 : 297). C'est d'ailleurs généralement sous ce seul angle que la médiation est approchée. C'est par exemple le cas pour Freeman (1993) pour qui «une personne tient le rôle essentiel de médiateur entre la connaissance et l'apprenant» (p. 134). C'est surtout le cas pour Doyle (1986) qui, dans le cadre de l'étude de l'efficacité des enseignants, propose d'abandonner le paradigme processus-produit, fondé sur des conceptions épistémologiques de type empiriste, au sein desquelles le rôle du sujet apprenant est sous-estimé et où l'enseignement est essentiellement conçu de façon linéaire comme une relation «transmission-réception», pour lui substituer le paradigme des processus médiateurs reposant sur des bases constructivistes. Lee et Solmon (1992) rappellent pour leur part que le modèle *process-product* est basé «on a simplistic view of teaching and learning and [...] cannot explain what exactly makes teaching effective» (p. 58), alors qu'une approche intégrant la médiation cognitive «accepts the view that learning is an active, constructive process that depends on the willingness of students to exert effort and persist in meaningful practice. From this perspective, students become active agents in the lesson, actively mediating what information is processed, and, consequently, what is learned» (Ibid. : 59). Lee et Solmon réintroduisent ici le premier sens de la médiation. Mais cette dernière, nous y insistons, ne s'actualisera pas si la médiation didactique est absente.

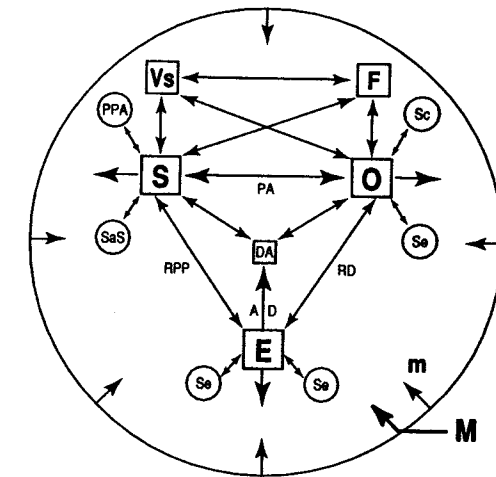
Bref, «tout système de régulation (médiation) peut donc être considéré à deux niveaux, soit, premièrement, comme «moyen» (moteur par sa dimension désirable) utilisé dans la manipulation, pratique ou cognitive, d'un objet posé en extériorité, ce qui renvoie ainsi, d'une part, à la dialectique du discours et, sur le plan opérationnel, à la méthode scientifique (l'indication – «vers», méta – du chemin, hodos, à suivre pour atteindre un but), et d'autre part, à la dimension «anthropogène» du rapport socioéducatif établi, soit, deuxièmement, comme modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé considéré dans sa réalité objective de l'interac-

tion entre le sujet et l'objet, comme rapport réel, comme structure comportant un rapport, ce qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage» (Lenoir, 1993 a : 69). Il faut donc distinguer entre la médiation cognitive et la médiation didactique, l'une et l'autre étant toutefois intimement liées au sein de la relation didactique.

Telles sont les nécessaires distinction et interdépendance à édifier au regard du concept de médiation lorsqu'on entend y recourir dans le champ de la didactique! Cette distinction permet de différencier son apport, d'une part, en tant que moyen, qu'outil (ainsi, les mathématiques, les démarches scientifiques ou le signe), et en tant que modalité d'intervention sur le rapport sujet-objet (S-O) investie du désir de savoir¹⁶, et, d'autre part, en tant que structure incluant les deux termes du rapport et supprimant dialectiquement la rupture que la mise en extériorité avait produite (ainsi, le langage, le travail comme processus de production, et, tout spécifiquement, dans le contexte des apprentissages, les démarches d'apprentissage en tant que processus cognitifs, mais aussi, dans un autre contexte, la sexualité).

Appliqué à la didactique dans le cadre scolaire, le concept de médiation apparaît dès lors central, en ce qu'il appartient au rapport d'apprentissage lui-même, en tant que langage (la dimension sémantique) et en tant que démarche d'une part, et, d'autre part, en ce qu'il désigne la nécessaire médiation d'un intervenant externe venant assurer les conditions (qui ne sont donc pas simplement instrumentales) les plus favorables à l'actualisation du rapport S-DA-O, où S désigne des sujets en interactions, O les contenus des disciplines scolaires et DA la médiation cognitive (les démarches d'apprentissage en tant qu'intégrées au sein des processus cognitifs d'appréhension). Ainsi conçu, le concept de médiation appliqué à la didactique peut être à même de définir la fonction d'intervention médiatrice d'un formateur (l'action didactique AD) et des outils didactiques auquel il recourt, et de mettre en évidence, à l'encontre d'autres modèles d'intervention éducative, les rapports interactifs qu'il assure avec le sujet et l'objet. Il permet de souligner, avant tout, que les apprentissages relèvent de rapports d'objectivation médiatisés S-DA-O et que le travail sur l'un et l'autre de ces termes ne peut se faire qu'en fonction d'une action de médiation sur leur rapport et donc, préalablement, qu'à partir des finalités éducatives socialement retenues. La relation éducative ainsi décrite (le rapport SOMmE, c'est-à-dire le rapport qui s'établit entre sujet, objet, milieu exogène, milieu endogène et enseignant) inclut l'ensemble des interactions entre les composantes et leurs médiations, ce système didactique s'insérant dans des systèmes plus larges et étant, par là, sous l'influence de facteurs endogènes (m) et exogènes (M) (Figure 3).

16 Présenter ainsi la médiation didactique en parlant de désir de savoir est réducteur en ce sens que le sujet peut s'inscrire dans un processus d'apprentissage pour d'autres désirs que celui qui consisterait à désirer ce désir de savoir du maître. Quel que soit cependant ce désir, il est toujours fait appel à la reconnaissance en tant qu'être humain.



S	= sujet qui apprend	Sc	= structures curriculaires
Vs	= visées du sujet	Se	= savoir à enseigner
PPA	= processus psychologique d'apprentissage	E	= enseignant (médiateur)
SaS	= savoirs antérieurs du sujet	Ve	= visées de l'enseignant
PA	= processus d'apprentissage	SaE	= savoirs antérieurs de l'enseignant
DA	= démarche d'apprentissage (médiation cognitive)	AD	= action didactique (médiation didactique)
O	= objets d'apprentissage (identifiés par chaque programme)	RPP	= relation psychopédagogique
F	= finalités éducatives (institutionnelles)	RD	= relation didactique
		m	= facteurs endogènes
		M	= facteurs exogènes

FIGURE 3

Le rapport SOMmE

Une telle conception de la médiation entre largement en opposition, d'une part, avec les théories de la médiation relatives au comportement opérant élaborées au cours des années cinquante par la deuxième génération de behavioristes pour pallier les difficultés expérimentales rencontrées de la part des théories associationnistes dans leurs efforts de généralisation des modèles comportementaux (Dubé, 1986). Ce courant théorique en reste à une conception étriquée et réductrice du concept de médiation et du processus dialectique au sein duquel il opère.

D'autre part, elle diverge des conceptions véhiculées par le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Feuerstein et de son concept d'expérience d'apprentissage médiatisé qui s'appuie sur l'hypothèse de la modifiabilité cognitive structurale (Chénard, Boisvert et Gonthier, 1988; Douet, 1987; Feuerstein, 1988; Wertsch, 1993). Pour Feuerstein, il y a apprentissage médiatisé chaque fois qu'une personne agissant à titre d'intermédiaire se pla-

ce entre le sujet apprenant et son environnement de façon à interpréter la réalité (Feuerstein, 1988; Feuerstein, Miller, Hoffman, Rand, Mintzker et Jensen, 1988). Ainsi, définie, la médiation peut très bien, par exemple, être assimilée à la « machine » propre aux méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Not, 1979). Sans nier l'efficacité d'une telle méthode par opposition au processus d'instruction traditionnel, ce dont témoignent par exemple Mis-siuna et Samuels (1989), elle demeure toutefois inscrite au sein de conceptions déterministes quant aux comportements attendus, lesquels sont donc largement prédéterminés, compte tenu de ses objectifs de remédiation cognitive et de la clientèle scolaire visée, des sujets fortement déficitaires sur le plan cognitif, « culturellement déprivés » selon l'expression de Feuerstein. Tel qu'utilisé, le concept de médiation renvoie plus alors, à notre point de vue, à celui de transposition qu'à ceux de médiation cognitive et de médiation didactique, étant donnés les fondements néo-béhavioristes et l'orientation instrumentaliste de l'action didactique.

6. CONCLUSION

Si, comme l'affirme Moal, « le concept de médiation apparaît comme fédérateur en pédagogie » (Moal, 1992 : 122) en mettant de l'avant la perspective tripolaire de la relation didactique, la plus grande prudence s'impose néanmoins, car ce concept recouvre des sens qui diffèrent profondément.

À côté de la transposition didactique centrée sur les savoirs, la médiation, dont les deux dimensions, intrinsèque en tant que médiation cognitive, et extrinsèque, en tant que médiation didactique, se complètent et s'imbriquent (mais dont la première, permanente, est constitutive du rapport d'objet et dont la seconde n'est que relative et temporaire), porte non sur l'un des deux termes, mais, en impliquant nécessairement le troisième, porte sur le rapport qu'un sujet apprenant établit avec des objets d'enseignement. Un regard attentif sur ces derniers exige, par ailleurs, de questionner la notion de discipline et risque d'ébranler tout l'édifice conceptuel et idéologique qui légitime l'existence d'un « savoir vrai » et le statut du professeur et du chercheur disciplinaires, statut auquel aspirent éventuellement des didacticiens des disciplines et qui requiert la reconnaissance sociale d'un savoir donné – pour le sujet apprenant tout au moins – et transmis par leurs bons soins!

Comme nous l'avons déjà montré (Lenoir, 1993 a), un double sens doit alors être alloué à la didactique, prise ici au singulier dans son sens générique : au sens restreint, elle se définit comme rapport d'objectivation de l'enseignant au savoir à enseigner et elle s'actualise dans une pluralité de didactiques; il peut être alors question de transposition didactique. Au sens large, elle se présente comme rapport médiateur de l'enseignant au processus d'objectivation qui s'instaure entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage, processus qui est lui-même doublement médiatisé par les langages et les pratiques méthodologiques, dont les démarches d'apprentissage. Dans ce cas, le concept de médiation didactique s'applique et sa cible est la médiation cognitive.

Plus profondément, le recours au concept de médiation, sans pour autant nier la pertinence de celui de transposition, conduit à l'adoption d'une position critique, sur le plan de la formation, qui concerne les rapports entre la théorie et la pratique. Plutôt que de suivre la tradition kantienne qui affirme la disjonction entre la théorie et la pratique, disjonction qu'Aristote avait introduite en privilégiant le concept de médiation, c'est au principe hégélien de leur unité ontologique qu'il est fait appel. En somme, en s'appuyant sur les travaux de Freitag (1973, 1986 a) et de Rioux (1978), la position qui semble prédominer dans le discours sur la transposition didactique maintient cette coupure entre théorie et pratique en refoulant, à la manière althussérienne, la pratique dans la négativité comprise comme non-connaissance, comme obstacle au savoir effectif, au « savoir vrai » que serait le savoir scientifique. Tardif, Lessard et Lahaye (1991) montrent bien, à cet égard, que, dans le cadre de la formation des maîtres, les savoirs d'expérience des enseignantes et des enseignants, qui « apparaissent comme le centre de gravité du savoir enseignant, à partir duquel les enseignants tentent de transformer leurs rapports d'extériorité aux savoirs en rapports d'intériorité à leur propre pratique » (p. 68), ne sont pas pris en compte par les facultés des sciences de l'éducation, faute de reconnaissance d'un statut académique.

Le concept de médiation, pour sa part, se situe doublement au cœur de la relation didactique, d'une part, par la médiation didactique qui résulte de l'interaction de l'ensemble des composantes de cette relation et qui porte sur la médiation cognitive et, d'autre part, par la médiation cognitive qui requiert la médiation didactique et sans laquelle ne peut s'enclencher un processus d'objectivation cognitif. Ce concept permet de mettre en lumière l'action de construction de la réalité par le sujet, action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même objet d'une construction. Il met également en relief le fait que l'action didactique ne peut être réduite ni au seul rapport au savoir savant, ni à une opération instrumentale, mais qu'elle est chargée de symbolisme; elle requiert l'investissement humain, l'expression d'un objet désirable sans lequel le rapport d'objet apparaît vide de sens pour un sujet apprenant dans un contexte scolaire. Nous rejoignons de la sorte, nous le constatons *a posteriori*, le paradigme des processus médiateurs que Doyle (1986) considère dans la synthèse qu'il dresse des recherches sur l'efficacité des enseignants, paradigme que Shulman (1986) synthétise ainsi : « *Teaching is mediated by the sense the learner makes of the social context of the classroom situation [...]. Parallel to the learner's active interpretation of the social reality of the classroom, there exists a mental representation and construction of the cognitive content of what is being taught* » (p. 17). Shulman (1986) remarque avec ironie que ces deux processus médiateurs, cognitif et social, ont toujours été traités séparément par les chercheurs. Ainsi, la médiation didactique, qui est une médiation sociale, dans le cadre d'une intervention de formation qui rompt avec des modèles traditionnels ou coactifs (Not, 1979, 1987), sous-tend un modèle d'intervention

que Not (Ibid.) qualifie d'interstructuration cognitive¹⁷; elle détermine, par les conditions qu'elle met en place, le processus d'apprentissage et l'interface qu'il requiert, les modalités médiatrices de traitement cognitif de l'objet que construit le sujet en se construisant.

Références bibliographiques

- Barbier, R. (1983). Médiation et défi dans l'animation des groupes interculturels. *Pratiques de formation*, 5, 67-81.
- Beaudichon, J. (1990). En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif? In G. Netchine-Grynberg (dir.). *Développement et fonctionnement cognitifs*. (pp. 185-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi. *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. (pp. 165-202). Paris : Éditions universitaires.
- Burgess, T. (1993). Reading Vygotsky. In H. Daniels (dir.). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. (pp. 1-29). Londres : Routledge.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In C. Raïsky et M. Caillot. (Eds.). *Le didactique au-delà des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Cameron, J. et Dupuis, A. (1991). The introduction of school mediation to New Zealand. *Journal of Research and Development in Education*, 24(3), 1-13.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chénard, S., Boisvert, G. et Gonthier, D. (1988). La modifiabilité cognitive selon Feuerstein. In J. Gignac (dir.). *L'intégration d'enfants handicapés* (pp. 105-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. et Johsua, A. M. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, (2), 157-239.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- Dandurand, P. et Ollivier, É. (1991). Centralité des savoirs en éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1), 3-23.
- Daniels, H. (1993). The individual and the organization. In H. Daniels (dir.). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. (pp. 46-68). Londres : Routledge.
- Davydov, V. V. et Radzikhovskii, L. A. (1993). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach. In J. V. Wertsch (dir.). *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. (pp. 35-65). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

17 Voir, tel que mentionné, Not (1979, 1987) et Lenoir (1991) pour une présentation de ces modèles d'intervention éducative.

- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence : aperçu historique. In G. Mugny (dir.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. (pp. 39-55). Berne : Peter Lang.
- Doise, W. (1988). Régulations sociales des opérations cognitives. In R. Hinde, A.N. Perret-Clermont, et J. Stevenson-Hinde (dir.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. (pp. 419-438). Cousset : Fondation Fyssen-DeVal.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Douet, B. (1987). Le programme d'enrichissement instrumental : la théorie de l'apprentissage médiatisé. *Éducation permanente*, 88-89, 161-164.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherches sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*. (pp. 435-481). Bruxelles : Labor (1^{re} éd. 1978).
- Drévilion, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubé, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Dumas, B. (1987). Dans les traces d'une métamorphose de la connaissance du vivant. *Sociologie et sociétés*, XIX, (2), 5-14.
- Durey, A. et Journeaux, R. (1989). Vers des activités didactiques de mise au point de modèles de physique avec des micro-ordinateurs. *Aster*, 8, 161-185.
- Feuerstein, R. (1988). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). In J. Martin et G. Paravy (dir.). *Pédagogies de la médiation. Autour du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental du professeur Feuerstein*. (p. 117-166). Lyon : Chronique sociale.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y. et Jensen, M. R. (1988). Structure cognitive et effets de l'intervention. In J. Gignac (dir.). *L'intégration d'enfants handicapés*. (p. 127-151). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Freeman, J. (1993). *Pour une éducation de base de qualité : comment développer la compétence*. Paris : Unesco.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat, École pratique des Hautes études, Paris.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société (Tome 1 - Introduction à une théorie générale du symbolique)*. Montréal : Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société (Tome 2 - Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société)*. Montréal : Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.). (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal : Logiques.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (1991). Toward reflexive methodologies. In F. Steier (dir.). *Research and reflexivity*. (pp. 76-95). Londres : Sage.
- Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz et C. Garnier (dir.). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. (Actes du colloque international « Obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif ». (pp. 162-182). Montréal : Cirade/Agence d'Arc.

- Goldmann, L. (1959). La réification. In *Recherches dialectiques*, (p. 64-106). Paris : Gallimard.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*. Paris : Gonthier.
- Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la formation du personnel scolaire, ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1993). *Énoncé des politiques d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la formation du personnel scolaire, ministère de l'éducation.
- Grisoni, D. et Maggiori, R. (1973). *Lire Gramsci*. Paris : Éditions universitaires.
- Guillamaud, P. (1987). La médiation chez Aristote. *Revue philosophique de Louvain*, 85, (68), 457-474.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. (Trad. J.-R. Ladmiral). Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. (Trad. G. Cléménçon). Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Hegel, G. W. F. (1939-1941). *La phénoménologie de l'esprit*. (2 t.) (Trad. J. Hyppolite). Paris : Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- Hegel, G. W. F. (1949). *La science de la logique* (2 tomes) (Trad. S. Jankélévitch). Paris : Aubier (1^{re} éd. 1812).
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N. et Stevenson-Hinde, J. (dir.). (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset : Fondation Fyssen-DeVal.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Éditions Matrice.
- Jonnaert, Ph. (1994). [...] à propos du contrat didactique! *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, (2), 195-234.
- Kelly, G. A. (1979). Mediation versus compromise in Hegel. In J. R. Penneck et J.W. Chapman (dir.). *Compromise in ethics, law and politics*. (pp. 87-103). New York : New York University Press.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel*. (Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau). Paris : Gallimard.
- Korsch, K. (1964). *Marxisme et philosophie*. Paris : Minuit.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret*. (Trad. R. Dangeville). Paris : Fr. Maspéro.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology : A biography of ideas*. Londres : Harvester Wheatsheaf.
- Lee, A. M. et Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, (1), 57-71.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1993 a). Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique ? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. (pp. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993 b). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. (pp. 367-417). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Gagnon, S. (à paraître). *La didactique dans la formation des maîtres au Québec : une mise en perspective*. In [Publication pour le 150^e anniversaire de l'École de professorat]. Léon : Université de Léon.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants (N^o spécial). *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), 1-258.
- Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essai de dialectique marxiste*. (Trad. K. Axelos et J. Bois). Paris : Minuit (1^{re} éd. 1923).
- Lunt, I. (1993). The practice of assessment. In H. Daniels (dir.). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. (pp. 145-170). Londres : Routledge.
- Mainguy, É., Toussaint, R. et Ziarko, H. (1993). *Compétence et formation des enseignants ?* (Actes de colloque de l'AQUFOM). Trois-Rivières : Publications des sciences de l'éducation, Université de Trois-Rivières.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Marx, K. (1967 a). Postface de la deuxième édition allemande. In *Le Capital. Critique de l'économie politique* (Livre premier – *Le développement de la production capitaliste*). (pp. 22-30) (Trad. J. Roy). Paris : Éditions sociales.
- Marx, K. (1967 b). *Le Capital. Critique de l'économie politique* (Livre premier – *Le développement de la production capitaliste*). (Trad. J. Roy). Paris : Éditions sociales.
- Missiuna, C. et Samuels, M. T. (1989). Dynamic assessment of preschool children with special needs : Comparison of mediation and instruction. *Remedial and Special Education*, 10, (2), 53-62.
- Moal, A. (1992). Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, (1), 107-123.
- Mugny, G. (dir.). (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Netchine-Grynberg, G. (1990). Les modèles de développement et l'étude du fonctionnement cognitif de l'enfant. In G. Netchine-Grynberg (dir.). *Développement et fonctionnement cognitifs*. (pp. 13-30). Paris : Presses Universitaires de France.
- Niel, H. (1945). *De la médiation dans la philosophie de Hegel*. Paris : Aubier.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (dir.). (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Perret-Clermont, A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (3^e éd.). Berne : Peter Lang (1^{re} éd. 1979).

- Perret-Clermont, A.-N. et Brossard, A. (1988). L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. In R. Hinde, A.-N. Perret-Clermont et J. Stevenson-Hinde (dir.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. (pp. 441-464). Cousset : Fondation Fyssen-DelVal.
- Raisky, C. (1993). Le problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. (pp. 103-123). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Raisky, C. (1995). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In Raisky C., Caillot M. (Eds.) *Le didactique au-delà des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Rieber, R. W. et Carton, A. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Volume 1 – *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*). (Trad. N. Minick). New York : Plenum Press.
- Rioux, M. (1978). *Essai de sociologie critique*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Shapiro, M. (1979). Compromise and litigation. In J. R. Pennock et J. W. Chapman (dir.). *Compromise in ethics, law and politics*. (pp. 163-175). New York : New York University Press.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, I, (4), 5-16.
- Schwebel, M., Maher, C. A. et Fagley, N. S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX, (3), 293-307.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigm and research programs in the study of teaching : A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching*. (pp. 3-36). New York : Macmillan.
- Stengers, I. (dir.). (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris : Seuil.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII, (1), 55-69.
- Tran-Thong (1969). *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Université de Sherbrooke (1993). *Programme de baccalauréat en enseignement au secondaire pour soumission au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Université de Sherbrooke (1994). *Programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire pour soumission au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Velichkovsky, B. (1987). *La psychologie cognitive moderne* (Trad. V. Platonov et S. Mouraviev). Moscou : Éditions du Progrès (1^{re} éd. 1982).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (Trad.). Cambridge, MA : Harvard University Press (1^{re} éd. 1930).
- Vygotsky, L. S. (1985 a). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1933).
- Vygotsky, L. S. (1985 b). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky de Jean Piaget* (Trad. F. Sève). Paris : Messidor/Éditions Sociales (1^{re} éd. 1934).
- Vygotsky, L. S. (1985 c). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1930).
- Wallon, H. (1976). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Cahiers internationaux de sociologie*. II, (3), 3-23.
- Wertsch, J. V. (1985 a). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1985 b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (dir.). (1993). *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA : Cambridge University Press (1^{re} éd. 1985).
- Wertsch, J. V. et Bustamante Smolka, A. L. (1993). Continuing the dialogue. Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In H. Daniels (dir.). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky* (pp. 69-92). Londres : Routledge.
- Zinchenko, V. P. (1993). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J.V. Wertsch (dir.). *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge, MA : Cambridge University Press