

Didactique et Pédagogie

1. La Didactique

Develay décrit trois types d'attitude vis-à-vis de la didactique, selon que le didacticien se propose « de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement ». Nous ne nous reconnaissons pas entièrement dans l'attitude du « didacticien universitaire » qui cherche à « rendre intelligibles des pratiques » mais ne souhaite pas « faire des propositions d'actions [concrètes] ». En effet, étant engagé dans une recherche-action, notre dessein est non seulement de décrire des pratiques et d'en proposer une analyse critique mais également d'en proposer de nouvelles. Nous adoptons là, selon la terminologie de Develay, la posture du « didacticien formateur » qui pratique « une didactique de la suggestion ».

— La didactique des disciplines

Il ressort de notre examen de la littérature du domaine que la didactique relève d'une recherche disciplinaire, et que l'on retrouve donc le plus souvent ce terme associé au nom d'une discipline. Est-ce un hasard si l'exemple choisi par le dictionnaire *Le Petit Robert* pour illustrer le sens 3 de son article DIDACTIQUE « Théorie et méthode de l'enseignement », est : « didactique des langues » ? Nous pensons que ce fait ne relève pas du hasard mais qu'il témoigne, au contraire, de l'importance grandissante du fait didactique dans l'enseignement des langues en France. Une didactique s'appuie toujours sur une discipline : de même qu'« apprendre », « enseigner » est transitif, et même doublement transitif, puisqu'on enseigne toujours *quelque chose* à quelqu'un. Cependant, la définition suivante pourrait tout aussi bien s'appliquer à une discipline autre que les langues, ce qui nous fait penser que le processus « enseigner » doit comporter des caractéristiques communes qu'il convient d'étudier avant de passer aux processus particuliers :

La didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre (Richterich, 1996).

Cette définition souligne bien la double finalité de la didactique : il s'agit de « comprendre », certes, mais dans le but de « proposer des moyens », c'est-à-dire d'agir pour améliorer la situation constatée. Richterich place ainsi, sans ambiguïté, la didactique dans la perspective du didacticien praticien, ou encore, pour reprendre la terminologie de Develay évoquée plus haut, du didacticien-formateur.

En dehors de la didactique des langues, qui nous intéresse au premier chef, et à laquelle nous consacrerons notre prochain chapitre, c'est dans le domaine des mathématiques que les travaux des didacticiens ont apporté leur contribution la plus importante au cours de ces vingt dernières années. Il s'agit principalement des travaux de Guy Brousseau, avec la notion de *contrat didactique*, et d'Yves Chevallard avec *la transposition didactique*.

— La transposition didactique

La notion de transposition didactique est empruntée par Yves Chevallard au sociologue Michel Verret et peut se définir comme « l'activité qui consiste à transformer le « savoir savant » en « savoir à enseigner ». Bien que cette notion se soit révélée utile dans la didactique d'autres disciplines, il n'est pas indifférent de noter qu'elle a émergé d'abord dans la didactique des mathématiques. On la retrouve ensuite dans le domaine des sciences, avec G. Arsac *et al.* En conclusion de leur ouvrage, ces auteurs indiquent l'intérêt du concept de transposition

didactique, « susceptible de réinterroger les savoirs de référence, la structure du savoir savant, la distance savoir savant–savoir enseigné ». Raynal et Rieunier précisent que l'une des préoccupations de la didactique des disciplines consiste à étudier « les précautions à prendre pour que le « savoir appris » n'obère pas la possibilité de passer ultérieurement au « savoir savant ».

Ces points de vue sur la transposition didactique mettent en évidence les précautions que le didacticien doit prendre lors des opérations de didactisation du savoir savant dans le domaine de ce qu'on peut appeler les « disciplines à contenu », telles que les mathématiques, les sciences physiques et les sciences de la vie. Dans le domaine de la didactique des langues, le problème se pose différemment, puisqu'il ne s'agit pas tant pour l'enseignant de transmettre un savoir savant qu'un savoir-faire. Le problème de la transposition didactique consistera plutôt à se demander quelle part du savoir sur la *langue-objet* (la métalinguistique) il convient d'intégrer dans un programme d'apprentissage de la *langue-outil*. Autrement dit, on se posera la question de l'importance réciproque des savoirs et des savoir-faire dans l'enseignement–apprentissage des langues, question que nous traiterons au chapitre suivant.

— Le processus « enseigner »

Dans son modèle du triangle pédagogique, Houssaye assimile le processus enseigner à la « pédagogie traditionnelle », une pédagogie centrée sur les contenus et qui mène le plus souvent à la passivité de l'élève. En effet, nous dit cet auteur, dans ce type de pédagogie, c'est le professeur qui est (ou qui a été actif) ; c'est lui qui a déjà opéré les élaborations, les processus intellectuels supérieurs : analyse, synthèse, etc. et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir.

Ce point de vue a le mérite de nous mettre en garde contre ce qu'on pourrait appeler les effets pervers de la didactisation ou, pour reprendre les termes de l'auteur, du « processus enseigner » : plus l'enseignant construit le savoir à enseigner, moins il laisse de marge à l'apprenant pour sa propre construction du savoir à apprendre.

Houssaye s'appuie sur le fait que « la position enseignante classique [est] définie par l'axe professeur-savoir » pour positionner le processus « enseigner » sur cet axe de son triangle pédagogique. Le choix de cette association « enseigner–pédagogie traditionnelle », s'il est cohérent dans le cadre de la théorie de cet auteur, est à notre avis préjudiciable à l'étude du rôle de l'enseignant dans une visée médiatrice de la situation d'enseignement–apprentissage. En effet, s'il y a bien un processus « former » qui trouve naturellement sa place sur l'axe enseignant–apprenant du triangle (on forme *quelqu'un*), il nous semble que c'est restreindre la portée du processus « enseigner » que de le placer sur l'axe enseignant–savoir. En effet, on enseigne bien *quelque chose* (un savoir), mais on enseigne toujours ce savoir *à quelqu'un*.

À l'inverse, le modèle SOMA de Legendre définit la relation d'enseignement comme une « relation biunivoque entre le Sujet et l'Agent dans une situation pédagogique ». Cette conception de la relation d'enseignement nous semble trop étroite puisque, symétriquement à notre observation ci-dessus, si on enseigne bien *à quelqu'un*, on lui enseigne toujours *quelque chose* (un savoir). De même qu'une didactique s'appuie toujours sur une discipline, le « processus enseigner », qui vise à rapprocher l'apprenant du savoir, s'appuie toujours *à la fois* sur l'axe de la didactique et sur l'axe de la pédagogie. Nous proposons donc de renommer « didactiser » le processus de l'axe enseignant–savoir, l'axe de la didactique, et de faire pivoter de 30 degrés l'axe du processus « enseigner », depuis le sommet « enseignant » de notre triangle pédagogique, jusqu'à l'amener dans une double position de médiane et de médiatrice (en supposant notre triangle équilatéral). Nous continuons – avec Lerbet – à attribuer à l'axe de la didactique la fonction de gestion de l'information, et à celui de la pédagogie celle d'économie de la communication. Quant au nouvel axe créé, le processus « enseigner », nous proposons de lui attribuer une fonction de « génie-de l'organisation », en référence aux travaux d'Edgar Morin (1977).

Comme nous l'avons mis en évidence, les champs d'application respectifs des termes « didactique »

et « pédagogie » sont relativement flous et se chevauchent souvent. Le terme de « didactique » semble être le plus facile à circonscrire, dans la mesure où il renvoie à un type d'enseignement centré sur les contenus et considéré comme « traditionnel », mais qui, comme nous le rappelle Houssaye, « existe toujours bel et bien, et est en situation dominante ». Plutôt que de suivre Houssaye dans son identification du « processus enseigner » avec l'axe didactique, faisons basculer ce processus en position médiatrice des axes pédagogique et didactique. Etudions le rôle de l'enseignant dans la relation d'enseignement–apprentissage, tout d'abord du point de vue de l'axe de la pédagogie (le « processus former » de Houssaye) puis du point de vue du nouvel axe que nous avons défini (notre « processus enseigner »).

2. La Pédagogie

Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend.
Roger Cousinet (1959).

— L'illusion pédagogique

Cousinet poursuit ainsi sa dénonciation de ce qu'il nomme « l'illusion pédagogique » : « [...] moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher ». Cette dénonciation de l'illusion pédagogique s'inscrit dans la longue tradition idéaliste et innéiste qui, avec Socrate et Platon, considère que la fonction du maître n'est pas de transmettre des connaissances mais d'être « un accoucheur » de ce que l'élève sait déjà, ou qui encore, avec Ivan Illich et A. S. Neill, pense que l'école obligatoire détruit chez l'enfant le désir d'apprendre. On pourrait certes rétorquer à Cousinet qu'être enseigné ce n'est pas – ou pas seulement – « recevoir des informations ». Quant aux « libres enfants de Summerhill », de sérieux doutes ont été émis sur leur prétendue « liberté » d'apprendre. Ces penseurs et pédagogues ont en tout cas le mérite de rappeler une évidence : il n'y a pas de rapport *direct* entre enseigner et faire apprendre.

— Le « processus former »

Que peut faire l'enseignant qui a pris conscience des dangers de l'illusion pédagogique mais ne veut pas pour autant se résoudre à plier bagage et disparaître de la situation d'enseignement–apprentissage ? Sa tentation pourra être de s'associer avec l'apprenant pour sinon éliminer le troisième terme du triangle pédagogique, le savoir, tout au moins en minimiser l'importance. Cette position extrême a pris corps dans la pédagogie institutionnelle qui, d'après Houssaye, relève du processus « former » : « professeur et élèves se constituent comme sujets sur la scène pédagogique, tandis que le savoir est prié de faire le mort ». Parmi les représentants de cette mouvance, qui prend ses racines dans les mouvements de l'École active et de l'Éducation nouvelle et chez des pédagogues comme Dewey et Freinet, on trouve par exemple la pédagogie non-directive de Carl Rogers. Le danger de ces pédagogies, lorsque leurs principes sont poussés à l'extrême, est de tomber dans ce qu'il est à la mode de caricaturer et de dénoncer comme le « pédagogisme » : on « apprend à apprendre », mais on n'apprend rien. Il ne faut pas oublier en effet que « si faire apprendre n'est pas nécessairement le résultat de l'enseignement, il en est nécessairement le but » (Reboul, 1980).

— Une situation conflictuelle

Si, comme nous venons de le voir, une vision purement « formatrice » de la relation pédagogique dans laquelle apprenant et enseignant s'associeraient pour ignorer le savoir ne peut mener qu'à une impasse, il reste qu'on ne peut éliminer de la situation d'enseignement–apprentissage son aspect conflictuel. Cousinet ne dit pas autre chose quand il évoque les deux mondes distincts dans lesquels

vivent le maître et l'élève et l'antinomie qui règne entre ces deux univers :

L'un vit dans le monde de l'enseignement, peine à y faire pénétrer l'apprenti écolier, et n'y parvient qu'un peu, et souvent pas du tout. L'autre vit dans le monde de l'apprentissage, et ayant renoncé depuis longtemps à y faire pénétrer le maître, peine aussi, s'il est un bon écolier, à entrer dans ce monde, et dans le cas contraire, ne pouvant rester dans le sien où il est sans cesse dérangé, [...] s'exile dans le jeu et dans le rêve (1959).

Dès que l'on quitte le monde familial, traditionnel et rassurant des pédagogies du contenu, on voit que le rôle de l'enseignant a besoin d'être redéfini. Mais ce nouveau rôle de guide n'est pas facile à définir. Reboul met l'enseignant en garde contre la tentation de vouloir trop guider :

On n'apprend pas un labyrinthe à des rats en les tenant en laisse, ni l'écriture à des enfants en leur tenant la main. Encore que « tenir » soit la tentation de tous les pédagogues.

En plaçant à la fois le maître et l'élève sur le chemin de l'apprentissage, Cousinet use d'une belle formule :

[L'écolier] est à un certain stade ce qu'il est, il sera naturellement et nécessairement autre au stade qui suit, *le maître s'abstiendra de l'y conduire, il l'y accompagnera* (1959).

Tourné vers le savoir savant qu'il doit didactiser afin de le transformer en savoir à enseigner, préoccupé par la gestion de l'information, l'enseignant peut, s'il n'y prend garde, perdre de vue le destinataire de ce savoir, l'apprenant. Aveuglé par la logique évidente selon laquelle s'articule le savoir à faire acquérir, il ne voit pas la nécessité de s'appuyer sur la psychologie de l'apprenant, qui a besoin de comprendre pour apprendre. Les yeux dessillés sur l'illusion pédagogique, entièrement occupé à « accoucher » les connaissances « naturelles » de l'élève, le maître risque de jeter le bébé avec l'eau du bain, de faire apprendre à apprendre sans rien faire apprendre au bout du compte. Et si être enseignant n'était pas être pédagogue tout court ni didacticien tout court, mais une combinaison des deux ? Et si le processus « enseigner » consistait à organiser l'apprentissage en renvoyant, par une action médiatrice, un savoir didactisé de manière logique et psychologique, en direction de ce chemin de l'apprentissage qui mène l'élève vers le savoir et le savoir vers l'élève ? Tantôt guide, tantôt compagnon, gestionnaire du savoir, et organisateur d'apprentissage, l'enseignant est toujours et avant tout un médiateur.

3. Enseigner : la médiation pédagogique

Ce qui distingue l'homme comme espèce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre mais également celle d'enseigner.

J. S. Bruner, 1983 .

— Qu'est-ce que la médiation ?

À propos du rôle de l'enseignant dans la situation d'enseignement–apprentissage, nous avons parlé à plusieurs reprises de médiation et de médiateur, sans toutefois définir ces termes. Nous avons écrit que l'enseignant est le *médiateur* qui intervient sur le savoir savant pour le transformer en savoir à faire apprendre. Citons Lerbet (1984), qui définit la pédagogie comme le domaine de « l'économie de la médiation ou de la communication ». Enfin, dans notre deuxième modèle de la situation d'enseignement–apprentissage nous avons placé l'axe du processus enseigner en position de *médiatrice* dans le triangle pédagogique. Commençons par comparer quelques définitions des termes *médiation* et *médiateur*, dans leur emploi général et dans leur usage en pédagogie.

Pour Avanzini, la *médiation*

c'est l'action de celui qui, lors d'un conflit, s'efforce de le résoudre en rapprochant ou en conciliant les points de vue des adversaires, ou qui met en relation des personnes étrangères l'une à l'autre (*Médiation éducative et éducabilité cognitive*, 1996 :).

Aumont et Mesnier définissent ainsi ce qu'ils appellent le « sens commun » de médiateur :

[...] le médiateur est celui qui favorise la « négociation » dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène .

— De la médiation à la médiation pédagogique

Rappelons que Houssaye définit, dans son modèle du triangle pédagogique, trois processus : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir. Seul le processus « enseigner », typique des pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, exclut la médiation. Dans ce type de pédagogie, la réciprocité n'est [...] qu'un leurre car il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir ; au lieu de servir de voie de communication, le maître fait barrage.

En revanche, le processus « former » est le type de pédagogie qui institue pleinement le maître dans son rôle de médiateur :

[...] le maître n'est plus celui à qui on s'identifie, c'est un médiateur qui met en place les structures instituées par le groupe-classe et qui en est le garant : c'est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations.

Enfin, dans les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre »,

[...] l'idée d'indépendance renvoie au fait que l'on ne situe plus le maître comme le grand médiateur entre le savoir et l'élève. L'individu ou/et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant.

Affirmer que l'apprenant peut « devenir son propre médiateur dans l'accès au savoir » peut sembler paradoxal, d'autant que l'auteur continue à affirmer la permanence de la fonction d'« aide », de « consultation » de l'enseignant. Le concept d'« auto-médiation » peut-il avoir un sens ? Ou bien faudra-t-il redéfinir celui de médiation ? Nous y reviendrons plus loin dans notre travail.

Raynal et Rieunier donnent une définition de la médiation qui s'éloigne sensiblement du sens étymologique mentionné plus haut :

Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des *médiations*. [...] L'enseignant est un médiateur.

Ce point de vue est très proche de celui des « pédagogies de la médiation », exprimé par exemple dans la suite de la définition que donne Avanzini :

Dans le registre de l'éducation, ce concept désigne l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'alors, échoué à l'assimiler et à la situation duquel on cherche à remédier (re-médier). [La médiation] ... est indispensable à l'activité d'apprentissage .

Raynal et Rieunier signalent que – outre le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) de Feuerstein – ce sont les travaux de Vygotski et de Bruner qui ont principalement contribué à établir la médiation comme facteur décisif du développement cognitif de l'enfant.

— Vygotski et la médiation

Vygotski établit une opposition parallèle entre les notions de concept spontané et de concept scientifique d'une part et celles de rapport immédiat et de rapport médiatisé d'autre part :

La première apparition d'un concept spontané est ordinairement liée à un heurt direct de l'enfant avec telles ou telles choses ... des choses réelles, des choses de la vie. Et c'est seulement après un long développement que l'enfant arrive à prendre conscience de l'objet, à prendre conscience du concept lui-même et à l'employer dans des opérations abstraites.

Le concept scientifique, par contre, a pour point de départ non pas un heurt direct avec les choses mais un rapport médiatisé avec l'objet .

La définition de la ZPD met en évidence l'importance de la médiation du maître, de la collaboration avec l'adulte :

Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement.

Certes, nous dit Vygotski la médiation et la collaboration de l'adulte ont des limites. En particulier il

ne sert à rien d'apprendre à l'enfant ce que son stade actuel de développement ne lui permet pas d'apprendre. Pour être efficace, l'intervention de l'adulte, du maître, doit se situer dans la ZPD : En collaboration l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration .

Rappelons enfin que, pour cet auteur, l'adulte n'est pas le seul médiateur entre l'enfant et l'apprentissage des concepts. En effet, toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure l'emploi du signe... Dans la formation des concepts, ce signe est le mot, qui sert de moyen de formation des concepts et devient par la suite leur symbole.

Le langage, qui est fait de ces signes que sont les mots, est ainsi médiateur entre les « choses de la vie » et les « concepts ». Parmi les formes que peut prendre le langage, Vygotski s'est intéressé, après Piaget, au langage égocentrique de l'enfant. Mais, tandis que ce dernier estime que le destin du langage égocentrique est de disparaître, le premier formule l'hypothèse que « le langage égocentrique est un stade transitoire dans l'évolution du langage extériorisé au langage intérieur » .

— Bruner et l'étayage

Après Vygotski, Jerome Bruner, théoricien de l'apprentissage par la découverte, a développé le concept de médiation sous diverses appellations, dont le tutorat et l'étayage (*scaffolding*). Vygotski et Bruner s'accordent à reconnaître l'existence nécessaire d'une zone « de décalage » entre la résolution d'un problème ou l'acquisition d'un savoir-faire par l'enfant seul d'une part et le succès du même type d'opération, mais à un niveau plus avancé, en collaboration avec quelqu'un d'autre part. Mais Vygotski précise que :

la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement.

Il semble ainsi indiquer que la ZPD est une caractéristique plus ou moins figée de l'enfant (en tout cas à un moment donné de son développement) et que le seul « jeu » possible pour le médiateur se situe nécessairement à l'intérieur de la ZPD ainsi définie. En revanche, le point de vue de Bruner met davantage l'accent sur le rôle actif du médiateur, à qui il incombe en quelque sorte de « jauger » les dimensions critiques de la zone de décalage mentionnée plus haut, afin d'ajuster au mieux l'étayage.

Dans une étude sur l'interaction verbale et les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), Matthey met bien l'accent sur la nécessaire modularité de l'étayage, qu'elle exprime en termes de « places énonciatives » :

Pour que des SPA puissent apparaître, le format interactionnel doit être modulable, c'est-à-dire qu'il doit tendre vers la convergence des places énonciatives lorsque la difficulté de la tâche augmente, pour s'élargir et redonner des places distinctes aux interactants quand la difficulté est surmontable par l'enfant seul. Cette indépendance énonciative est nécessaire au mouvement d'autostructuration qui déclenche les SPA. Si l'étayage est trop fort, l'enfant ne peut occuper sa place d'une manière suffisamment autonome pour être à même de produire ses propres énoncés .

Pour conclure, nous citerons les commentaires de Barth, pour qui la métaphore de l'*étayage* convient bien pour décrire cette forme de médiation qui, de façon passagère, soutient la construction aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide. Elle permet d'initier les apprenants à une nouvelle démarche, un peu comme le maître initie l'apprenti en travaillant avec lui et en lui laissant de plus en plus d'initiative. Le but est, à terme, de réunir les moyens pour qu'il puisse conquérir son autonomie.

La métaphore de l'échafaudage, appliquée ici à la relation maître-apprenti, met en évidence une caractéristique essentielle de la médiation pédagogique : quand elle a accompli son rôle, elle doit disparaître.

— De la médiation à l'indépendance

Si toute action de médiation n'est pas une action didactique et tout médiateur n'est pas un enseignant, il semble bien que toute relation pédagogique doive inclure des actions de médiation, et qu'un enseignant ait nécessairement à jouer un rôle de médiateur. Faut-il pour autant aller jusqu'à établir une équation d'équivalence entre enseignement et médiation ?

Aumont et Mesnier pensent qu'une telle équation serait réductrice :

La fonction d'aide à l'apprentissage ne peut se résumer à une activité de médiation. Le libre accès à des ressources – qu'il s'agisse de pairs engagés dans le même apprentissage (et pouvant aussi jouer un rôle de médiateur), d'experts dans un savoir, de documents ou guides interactifs – constitue un aspect essentiel de toute démarche d'appropriation d'un nouveau savoir. C'est en ce sens qu'on peut émettre une réserve quant à l'emploi du seul terme de médiation pour désigner une fonction encore mal connue – et donc mal nommée – la fonction d'aide à l'appropriation des savoirs

Dans la perspective d'un auto-apprentissage en centre de ressources, Sabiron insiste également sur l'aspect inévitable et nécessaire d'un accès « direct » de l'apprenant aux ressources :

La notion de « ressources » s'élargit aux ressources humaines. L'intervenant institutionnel peut ne pas être enseignant, ou linguiste mais méthodologue-conseil, ou expert en audit linguistique.

L'apprenant peut – et doit, progressivement – avoir accès à la formation et l'information, *sans la médiation de l'intervenant*.

Qu'on l'envisage sous son aspect d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir pour l'aider à résoudre ses conflits cognitifs, ou sous son aspect d'échafaudage aux côtés de l'apprenant pour le soutenir en attendant qu'il puisse voler de ses propres ailes, la médiation pose toujours problème. Situé dans cette position d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, au lieu de servir de voie de communication, le maître peut – dans une conception pédagogique centrée sur le contenu – faire barrage. Bien que, dans la métaphore de l'échafaudage, le maître ne prenne plus position entre le savoir et l'élève, mais aux côtés de ce dernier pour le soutenir, le confort de ce soutien provisoire peut inciter celui-ci à ne plus vouloir ou pouvoir s'en passer.

Cette contradiction de la fonction de médiation, nécessaire dans la relation pédagogique, mais condamnée à disparaître, est exprimée dans la définition donnée par Meirieu :

Médiation : désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet .