Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier

Isabelle Vinatier, Jeanne-Marie Laurent

▶ **To cite this version:**

Isabelle Vinatier, Jeanne-Marie Laurent. Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2008, 42, pp.5-13. hal-02481676

HAL Id: hal-02481676
https://inshea.hal.science/hal-02481676

Submitted on 17 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Médiation, enseignement-apprentissage

Présentation du dossier

Isabelle VINATIER
CREN, EA 2661
Projet régional Ouforep
(Outils pour la formation, l'éducation et la prévention)

Jeanne-Marie LAURENT
Enseignante, formatrice à l'INS HEA

LA FINALITÉ poursuivie par ce dossier est d'interroger la nature et l'intérêt de la problématique de la médiation en jeu dans les processus d'enseignement-apprentissage, particulièrement lorsqu'il s'agit de permettre à une personne de surmonter ses difficultés. Pédagogues, psychologues et didacticiens se sont emparés de cette notion pour expliciter les caractéristiques sociales et sémiotiques de processus interactionnels spécifiques de l'acte de médiation dans le champ de l'éducation et de la formation. Cependant, s'ils utilisent le même terme, il s'en faut que tous lui donnent le même sens. Si, de manière générique, la médiation désigne l'ensemble des formes d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours d'un développement qui se trouve entravé, voire contrarié, ce numéro rend compte, à propos de cette notion, de la manière dont ses usages se diversifient en fonction des différents champs théoriques ou pratiques de référence. Ces éclairages pluriels enrichissent et donnent de l'épaisseur à une intervention de l'homme sur et pour l'homme, qui vise à l'émancipation de ceux auxquels elle s'adresse. Plus exactement, ce sont différentes dimensions de l'intervention à visée de médiation qui sont ici évoquées. Derrière elles, et par leur entremise, se profile une conception holistique de l'activité de l'humain saisie dans ses interactions avec son milieu. Par là même, se trouve récusée toute tentative de réduire l'exercice de la pensée à un fonctionnement modulaire. De texte en texte, s'atteste que les formes prises par la médiation relèvent de processus qui prennent tout leur sens en situation, suivant les besoins des sujets concernés et en fonction des objets sur lesquels elle porte. Les auteurs de ce numéro ont tenté de définir les conditions de sa mise en

œuvre par les enseignants, les formateurs et, plus largement, par tous ceux qui ont la responsabilité d'accompagner des personnes dans leur développement. Les interventions à visée de médiation qui sont questionnées se situent dans le cadre d'un apprentissage à la fois formel et informel. Leur pluralité écarte ici l'idée qu'il n'existerait qu'une forme unique de médiation, indifférente aux circonstances, aux interlocuteurs, aux objets de connaissance, et susceptible d'être appliquée selon une procédure algorithmée une fois pour toutes. Au contraire, il s'agit ici d'assumer cette pluralité et de l'exploiter par un croisement des cadres théoriques et par une lecture des différents types de médiation, en vue de les mettre en perspective les uns par rapport aux autres. En termes de conception de dispositifs de formation, cette approche plurielle fait place à une variété des regards portés sur l'identification et la construction des processus qui peuvent être mis en œuvre pour aider une personne en difficulté ou porteuse d'un déficit cognitif. En effet, un des enjeux essentiels de l'éducation est de permettre à un sujet de surmonter les obstacles qu'il rencontre dans ses tentatives d'appropriation de la culture et d'y prendre une place.

L'ensemble des textes met en exergue la finalité poursuivie par l'acte de médiation. Il s'agit de permettre à toute personne, quel que soit le handicap dont elle peut être porteuse, de mettre à profit pour son propre compte tout son potentiel de développement. C'est ainsi que les différentes dimensions de l'acte de médiation, avec les processus qu'elles supposent et ceux qu'elles génèrent, ne peuvent être saisies qu'au sein des échanges réciproques qui lient celui qui engage l'intervention et celui qui en bénéficie. L'étymologie du préfixe *médiat* nous rappelle qu'il s'agit du fait d'agir grâce à un moyen intermédiaire. L'action d'un sujet est rendue possible ou encore ne peut se déployer que parce qu'il y a une médiation, c'est-à-dire un intermédiaire qui la rend possible.

Ce dossier synthétise un certain nombre de principes généraux qui permettent de comprendre l'opérationnalité des formes prises par la médiation de différents points de vue – cognitif, psychologique, philosophique, didactique et pédagogique. Le choix de cette perspective a pour ambition d'apporter une intelligibilité nouvelle aux processus de la médiation et de susciter un intérêt renouvelé pour les différents enjeux dont elle est porteuse en situation. À ce titre, de nombreux épisodes langagiers sont analysés, saisis au plus près des échanges qu'ils structurent. Ces analyses fines sont essentielles pour comprendre ce qui est en question dans toute interaction que suppose l'activité de médiation. Il est ainsi rendu compte de la manière dont ces processus fonctionnent ou non, sont mobilisés ou non, en contexte d'éducation et de formation.

Toute médiation implique une activité intentionnelle, suscite des démarches, s'appuie sur l'utilisation d'outils spécifiques, et enfin présume des interactions visant la transformation d'un sujet par et pour lui-même.

Les orientations que nous avons cherché à donner à ce numéro se déclinent de la manière suivante :

1. rendre compte de l'empan conceptuel de la notion de médiation,
2. exclure son assujettissement à un modèle de bon comportement d'enseignant ou, encore, refuser son enfermement dans une théorie de référence,
3. mettre en valeur ses enjeux dans le développement de tout homme par l'accès à sa culture d'appartenance.

Cette notion échappe pour une part à qui veut s'en saisir ou la circonscrire, c'est la raison pour laquelle il est difficile de la définir en elle-même et pour elle-même : l'éducateur, l'enseignant, le formateur, le parent sont amenés à développer des formes de médiation quand ils prennent en compte les besoins de ceux dont ils ont la responsabilité au niveau éducatif. Mais cette médiation est portée par des conceptions qui doivent être interrogées, tant est fort le lien qui les unit à la manière dont on pense que la pensée fonctionne et à la manière dont le sujet peut se développer. Elle intervient dans les processus de raisonnement, de sémiotisation, de transmission de la culture. À un autre niveau, elle mobilise les intentions et les actions d'un sujet. La force de la notion, c'est une extension qui en commande les différentes modalités d'usage. Assurément, cette extension nous invite à prendre en compte sa portée intégrative et à l'expliciter dans tout acte de médiation. Même si cette force est en même temps une faiblesse, puisque se perd en compréhension ce qui se gagne en extension, reste que la notion, dans le champ de l'éducation et de la formation, recèle des enjeux tout à fait essentiels. En particulier, et même spécifiquement, elle engage une conception de l'interaction entre apprenant et formateur. Au-delà d'une production langagière collectivement partagée, elle se leste d'une dialectique du *« sujet capable »* qui aboutit, *via* les échanges, à un élargissement du pouvoir d'action et de l'espace d'intervention de chacun. Faire acte de médiation implique de la part du formateur de prendre en compte les particularismes du fonctionnement de la pensée de l'apprenant et des spécificités des objets sur lesquels porte son activité. C'est bien précisément ce que met en évidence l'ensemble des textes présentés ici, lesquels, sous ce rapport, s'étayent les uns les autres. La formalisation des processus médiationnels entre apprenants et formateurs, en intégrant l'hétérogénéité des cadres de référence et des expériences de formateurs dont témoigne le dossier, en révèle toute la densité.

À l'origine de la notion, on trouve notamment les travaux de Vygotski, auxquels nous avons eu accès en langue française seulement depuis 1985. Ils portent sur les rapports dialectiques entre l'apprentissage dans le cadre des interactions sociales et le développement des fonctions psychiques individuelles. Dit autrement, l'auteur explicite le rapport dialectique entre le fonctionnement *interpsychique* (entre les personnes) et *intrapsychique* (au niveau du fonctionnement du psychisme du sujet) qui suppose d'attribuer un rôle déterminant au langage et aux outils de la culture. Assurément, ces rapports dialectiques ne s'actualisent que dans des contextes, des situations diverses et à propos d'un objet spécifique. Ils suscitent différents modes d'accompagnement du sujet pour qu'à un moment donné de son développement, celui-ci puisse et accepte de se reconstruire et de s'émanciper.

À l'origine de l'introduction et de la médiatisation de la notion en France, les travaux de R. Feurstein repris par A. Moal et M. Sorel, entre autres, sont tout aussi essentiels dans le champ de l'adaptation et de la scolarisation des enfants porteurs d'un handicap ; il y est fait référence dans plusieurs articles de ce numéro.

Notre ambition est ainsi de rendre compte des différentes dimensions de la médiation qui visent à la construction et à l'émancipation de l'homme par l'accès à la connaissance et à la maîtrise de lui-même, quelles que soient les conditions et difficultés susceptibles d'entraver son développement. La médiation conduit l'enfant

à développer un processus de *« surcompensation »* (Vygotski, 1994) qu'il décrit comme suit : *« La compensation en tant que réaction de l'individu envers le défaut, anime de nouveaux processus, des processus détournés de développement qui servent de substitution, de superstructure, et sont complémentaires des fonctions psychiques endommagées* [1] *»*.

Si Piaget, Vygotski, Wallon et Bruner, entre autres, nous ont ouvert la voie d'un renouvellement du paradigme de la *« transmission »* des connaissances en donnant aux apprenants la responsabilité de leur construction, pour autant, les modalités de cette mise en œuvre restent problématiques. Ainsi, ce dossier questionne les modalités d'intervention à mettre en œuvre pour donner à ces sujets un rôle central et premier dans leurs apprentissages.

Fondamentalement, l'ensemble des articles proposés reconnaît, dans la pratique de la médiation, le fort engagement de la responsabilité de l'enseignant, de l'éducateur et de tous ceux qui exercent une fonction d'éducation et de formation. Tous les auteurs s'accordent sur le fait que les médiations doivent fournir les conditions à la fois sociales et sémiotiques qui sont nécessaires à la construction d'un sujet autonome, assumant ses apprentissages.

A. Weil-Barais et M. Resta-Schweitzer, F. Lacroix, Ch. Gaux, F. Députier et M. Perraudeau l'abordent du point de vue de l'étayage qui peut être proposé à un enfant pour lui permettre un fonctionnement cognitif adapté à des domaines d'acquisitions de connaissances ; R. Cabot et M. Merri, L. Numa-Bocage, Ch. Sarralié et M.-P. Vannier questionnent sa mise en œuvre dans une variété de contextes didactiques ; Ch. Hadji l'explicite d'un point de vue pédagogique et H. Englander d'un point de vue psychologique, tous deux s'appuyant sur les travaux de R. Feurstein ; J. Thullier explore cette notion dans une perspective philosophique en essayant de faire émerger l'importance de la dialectique dans la problématique de Vygotski. Cette approche l'amène ainsi à unir ce que des psychologues disjoignent ; I. Vinatier pointe, dans les échanges entre conseillers et enseignants en formation, le rôle des conceptions susceptibles d'entraver le développement d'une posture médiatrice chez ces derniers, en charge de la scolarisation d'un enfant en situation de handicap. J.-M. Laurent, de son côté, présente un ensemble d'occurrences du terme *« médiateur »* recueillies dans l'ensemble des numéros de *La nouvelle revue* parus à ce jour.

La diversité des travaux qui mobilisent la notion de médiation donne lieu à une constellation de spécifications : médiation du transfert ; médiation cognitive ; médiation didactique ; schème de médiation didactique ; pédagogie de la médiation mais aussi médiation pédagogique ; outils de médiation, médiation instrumentale, résilience par la médiation ; système de médiation, etc.

Tous s'accordent cependant sur les finalités poursuivies par la médiation.

Ainsi, suivant les auteurs, faire acte de médiation signifie :

- proposer un dispositif pédagogique spécifique différent d'un modèle scolaire qui se cantonnerait dans la transmission de connaissance, même si celle-ci n'est pas à exclure ;

1. L.S. Vygotski, « Défectologie et déficience mentale », K. Barisnikov & G. Petitpierre, dir., *Textes de base en psychologie*, Delachaux et Niestlé, p. 42, 1994.

- proposer des situations d'apprentissage caractérisées par un certain nombre de conditions favorisant l'apprentissage des élèves ;
- développer des formats interactionnels visant la dévolution de la tâche à l'élève ;
- regarder un sujet dans ses potentialités au lieu de le stigmatiser dans ses déficiences ;
- instrumenter l'activité d'un sujet afin qu'il puisse se mettre en mesure de compenser la situation de handicap dans laquelle il se trouve ;
- se positionner comme celui qui aide un autre à *« sortir la tête hors du drame »* afin de lui permettre d'avoir la maîtrise des événements qui l'assaillent ;
- susciter des processus cognitifs spécifiquement liés à des contenus de savoir à construire ;
- favoriser l'appropriation des outils sémiotique d'une culture ;
- actualiser des processus cognitifs dans des champs de connaissances spécifiques ;

En dépit de son caractère à la fois schématique et partiel, ce petit inventaire permet de mettre en évidence un certain nombre de problématiques qui intéressent l'activité de tout enseignant et formateur.

Un premier problème concerne le rapport entre médiation et autonomie de l'apprenant. L'autonomie du sujet est-elle seulement une finalité poursuivie et/ou un processus à faire construire ?

Un deuxième problème concerne le rapport entre médiation et transmission des connaissances. En effet, les détracteurs des apports de R. Feuerstein soulignent que le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) n'a pas de contenu. Pour autant, l'intervention du médiateur ne se réduit pas à la passation de l'outil. Beaucoup de formateurs et d'enseignants ont pu reconsidérer à la hausse les potentialités des élèves auxquels ils s'adressent à travers l'utilisation de ce programme et ont ainsi élevé leurs exigences en termes d'acquisition de connaissances auprès d'élèves en situation de handicap.

Un troisième problème concerne la profusion terminologique autour de la notion de médiation. Elle questionne la cohérence conceptuelle de la notion et son statut épistémologique mais elle n'invalide pas les enjeux dont elle est porteuse : le statut de l'aide au développement ; la négociation permanente des significations entre le social et l'individuel ; la construction de la pensée consciente et des connaissances culturelles.

La décantation de cette prolifération de sens conduit cependant à considérer que la médiation ne s'adresse pas seulement à un sujet épistémique mais à un *« sujet capable »* (Rabardel, 2005) [2].

Pour conclure cette présentation générale, les articles présentés ici par des chercheurs et des formateurs soulignent le rôle essentiel de la formation des enseignants et des éducateurs pour les aider dans la prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Il s'agit moins de considérer la médiation comme un concept *« nomade »* (Lenoir, 1996) [3] que de le considérer comme un concept porteur d'un enjeu essentiel dans l'aide à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

---

2. P. Rabardel & P. Pastré, *Modèle du sujet pour la conception*, Octarès, Toulouse, 2005.
3. Y. Lenoir, « Médiation cognitive et médiation didactique », *In* C. Raisky & M. Caillot, Eds, *Au-delà des didactiques, le didactique*, p. 223-251, De Bœck Université, Bruxelles, 1996.

LES DIFFÉRENTS THÈMES ABORDÉS DANS CE NUMÉRO

Une première partie de ce numéro est composée d'articles qui présentent la médiation en référence aux apports de R. Feuerstein. Historiquement, les travaux de ce psychologue et éducateur ont contribué largement à la diffusion en France du concept de médiation cognitive. Ses thèses sur la *« modifiabilité cognitive »* ou capacité qu'a l'individu de se modifier et celles relatives à *« l'expérience d'apprentissage médiatisée »* donnent toute leur place à la médiation éducative particulièrement dans le champ de l'adaptation et de la scolarisation des enfants porteurs d'un handicap.

Jeanne-Marie Laurent, formatrice à l'INS HEA, relate quelques événements qui ont marqué son itinéraire d'enseignante spécialisée, en spécifiant l'impact des travaux de R. Feuerstein sur sa pratique professionnelle. Elle rappelle ainsi que les notions de *« médiateur »* et de *« médiation »* introduites en France dans les années quatre-vingt ont contribué à ébranler les représentations fixistes portées sur la déficience intellectuelle et l'explication déterministe de l'échec scolaire. Les apports de Vygotski et de Feuerstein se sont traduits dans la Loi d'orientation de l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 et celle de 1990 régissant les Sections d'éducation spécialisée par l'affirmation de la nécessité *« d'apprendre à apprendre »*. L'auteur propose un parcours de lecture dans les 39 premiers numéros de *La nouvelle revue* autour du terme *« médiateur »*.

Charles Hadji montre comment les travaux de Feuerstein sur la médiation lui ont permis de conceptualiser le *« travail pédagogique »* qui ne peut se passer d'une exigence éthique. Après avoir présenté les différents usages du terme *« pédagogie »* et les polémiques qu'il suscite, il caractérise, au moyen de la notion de médiation, l'activité pédagogique par une double fonction de séparation et d'alliance, tout en faisant référence au caractère essentiel de sa dimension relationnelle. Une analyse des *« pédagogies de la médiation »*, à travers ce qu'il appelle *« les trois visages de Feuerstein »*, est pour lui de nature à faire apparaître comment doivent, et peuvent, s'articuler ce qu'il présente comme *« trois savoirs nécessaires à l'agir pédagogique »*.

Henriette Englander problématise les rapports entre le concept de médiation de R. Feuerstein et celui de résilience de B. Cyrulnik. Elle montre ainsi que les critères de médiation définis par Feuerstein se réfléchissent dans des pratiques dont la *« bientraitance »* constitue l'une des dimensions et une condition de possibilité des chances de résilience. Enrichi par la médiation de l'expérience nouvelle et adaptée de l'apprentissage, l'enfant qui se modifie au niveau cognitif mais aussi métacognitif, conatif et social, parce qu'il se construit autrement, parce qu'il récupère sa dynamique de développement, s'ouvre par là même aux possibles de la résilience.

Les auteurs de la deuxième partie s'attachent particulièrement à montrer les assises épistémologiques de la notion. Ces apports sont essentiels pour dépasser l'émiettement de la notion due à la profusion des spécifications qui affectent cette dernière. Ils mettent l'accent sur ses enjeux essentiels et rendent compte, grâce aux recherches qui se sont développées dans le domaine de la médiation cognitive, de l'élargissement de la fonctionnalité de cette notion en contexte éducatif.

Jacques Thullier explicite les fondements de la pensée dialectique de Vygotski dans laquelle s'enracine la notion de médiation. Il rappelle ainsi que, d'après cet auteur, le développement des fonctions psychiques supérieures ne se réduit pas à des processus maturationnels et qu'il est aussi et surtout de nature historico-sociale. Cette conception donne toute sa puissance à l'intervention humaine et à la culture (formes de vie collective, faits culturels, œuvre, productions sémiotiques) comme conditions du développement humain. Dans cette conception, le fonctionnement de l'individu est pensé dialectiquement avec son milieu d'appartenance.
Annick Weil-Barais et Marcela Resta-Schweitzer présentent les bases théoriques et méthodologiques permettant d'objectiver la médiation dans l'éducation scientifique à partir de différentes recherches réalisées depuis les années 1993. Si ces dernières ont commencé au sein du Laboratoire inter-universitaire de recherche en éducation scientifique et technique (Lirest) elles se poursuivent actuellement au sein du laboratoire de psychologie, *« Processus de pensée et interventions »* de l'université d'Angers. Le cadre général d'analyse présenté sert à rendre compte de la médiation dans des contextes éducatifs pour tenter de comprendre le rôle que jouent les éducateurs (parents, assistantes maternelles, animateurs scientifiques et enseignants) dans le développement des compétences et des connaissances des enfants. Il peut également être employé pour concevoir des milieux éducatifs adaptés aux enfants.

La troisième partie de ce dossier rend compte des formes prises par la médiation à travers l'analyse de processus interactifs et des modalités interactionnelles qui sont convoqués dans des situations d'apprentissage formelles et informelles.
Florence Députier et Michel Perraudeau développent une conception de la médiation à partir de l'analyse des formes prises par l'intervention d'un maître E chargé d'assurer un transfert entre prise en charge spécialisée et apprentissages scolaires en classe. Deux postures sont distinguées dans l'interaction entre l'élève et le maître spécialisé : la tutelle collaborative, selon le modèle brunerien, et la médiation distanciée. Les auteurs montrent l'efficience de cette double posture selon le décours temporel de l'aide dans lequel elles s'inscrivent.
Florence Lacroix, Christine Gaux et Annick Weil-Barais présentent une recherche réalisée dans le but de rendre compte du développement de la sensibilité phonologique de jeunes enfants. Celle-ci constitue un des déterminants essentiels de l'apprentissage de la lecture. Dans cette perspective, vingt-deux dyades constituées par des assistantes maternelles et des enfants âgés de 24 à 38 mois ont été filmées. Trois différents profils d'assistantes maternelles ont été identifiés selon la manière dont elles s'ajustent ou non à la capacité des enfants à produire des interventions sur les unités des mots. Le type d'étude rapporté confirme l'existence d'apprentissages informels qui se font par le biais de situations interactives très spécifiques.
Maryvonne Merri et Marie-Paule Vannier décrivent l'activité adaptative développée par des enseignants de Clipa (Classes d'initiation préprofessionnelle en alternance) afin de prendre en compte les difficultés réelles ou supposées de leurs élèves en situation d'échec scolaire. Elles relèvent ainsi, à partir d'une synthèse des recherches dans ce domaine, trois leviers utilisés par les enseignants : 1) le choix

de *« mises en scènes »* didactiques particulières ; 2) la définition et le maintien d'un niveau d'exigence relatif au savoir ; 3) la nature de la relation maître-élève(s). Dans le champ de la didactique des mathématiques et à partir de l'analyse d'une routine conversationnelle en classe de quatrième de l'enseignement agricole, elles proposent d'articuler *« enrôlement collectif »* et *« dévolution individuelle »*. Le premier qui constitue la mise en forme d'une mémoire collective de la classe est une condition du deuxième, lequel requiert toujours une transformation du rapport individuel aux situations par la rencontre de sa propre ignorance. L'étayage, par le maître, de l'activité langagière que ces processus supposent, est ici identifié comme une compétence critique de la médiation dans un cadre didactique.
Christian Sarralié reprend le terme de médiation dans sa signification générale pour en circonscrire ensuite l'usage dans le système scolaire et la pédagogie. Il s'attache alors à présenter les enjeux de la notion pour un enseignant lorsque ce dernier doit assurer la scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant à besoins éducatifs particuliers (loi du 11 février 2005). En s'appuyant sur son expérience et ses recherches dans le domaine des adaptations pour l'apprentissage des mathématiques, l'auteur développe un sens critique de la médiation lorsqu'elle s'adresse à des jeunes ayant des lésions cérébrales acquises suite, le plus souvent, à un accident. Il explicite ainsi la notion de *« Zone proximale de refonctionnement »* ou ZPR et la manière de l'opérationnaliser avec ces jeunes, en référence à la notion de *« Zone proximale de développement »* de Vygotski.

Les trois derniers articles opèrent un déplacement. Ils partent tous de l'analyse de l'activité effective des enseignants pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de médiations auprès de leurs élèves. La perspective de formation proposée par les trois textes s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle : il s'agit de permettre aux enseignants de tirer partie de l'analyse de leurs situations professionnelle à partir des traces objectives de celles-ci (vidéo ou enregistrement audio) ou de construire des dispositifs de formation à partir des exigences et contraintes du métier identifiées à partir d'observations systématiques de ces pratiques.
Line Numa-Bocage et Christiane Larère analysent la mise en œuvre d'une médiation didactique par une enseignante novice lors de trois séances de mathématique menées en CP. Elles s'appuient sur les concepts de schème (Vergnaud), de médiation sémiotique (Vygotski) et de tutelle (Bruner) afin de rendre compte de l'activité réelle de cette dernière. Elles montrent la nécessité de partir de ce type d'analyse à des fins de formation, en vue de permettre aux enseignants de prendre conscience de ce qui favorise leur efficience autant que de ce qui l'entrave quand ils interviennent auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.
Régine Cabot et Maryvonne Merri décrivent les difficultés rencontrées par des professeurs non-voyants dans leur activité d'enseignement à partir d'une analyse de leurs pratiques effectives. Après avoir rendu compte des recherches développées dans ce domaine, elles nous font partager les résultats de leurs observations portant sur le suivi de six professeurs non-voyants. L'analyse de cette activité renouvelle

l'intérêt pour les *« gestes professionnels »* de base constitutifs de la médiation de tout enseignant qu'il soit ou non lui-même en situation de handicap.
Elles constatent ainsi que l'exercice du métier de professeur par une personne non-voyante est contraint par trois exigences difficiles à coordonner dans leur cas : le respect de l'ensemble des droits et devoirs d'un enseignant, l'intégrité de son autorité professionnelle et la mesure d'impact des personnes et matériels de l'environnement sur l'apprentissage des élèves. Afin d'établir un dispositif de formation qui leur soit adapté, elles montrent que le levier privilégié d'évolution de l'activité didactique des professeurs non-voyants repose sur un déplacement de l'activité de son assistant.
Les enseignants ont une nouvelle mission définie par la loi de 2005 qui concerne *« la scolarisation des élèves handicapés »*. À partir de l'analyse d'épisodes langagiers prélevés dans trois corpus d'entretiens de conseil auprès d'enseignants débutants de l'école primaire, Isabelle Vinatier repère les représentations qui peuvent être à l'œuvre dans la prise en charge d'un enfant porteur de déficience intellectuelle. L'article montre que l'application de cette loi passe par l'élargissement de leur pouvoir d'action impliquant une réélaboration de leur activité professionnelle. Cette refonte implique, entre autres, la mise en place de dispositifs d'analyse de pratique à partir des transcriptions d'échanges verbaux qui, d'emblée, peuvent révéler que certaines dimensions de leur culture professionnelle, à leur corps défendant, sont de nature à faire obstacle à la scolarisation de tels élèves.

André Philip clôt ce dossier en rendant hommage à Alain Moal, récemment disparu. Chercheur à l'université R. Descartes (Paris V) et formateur à l'IUFM de Paris, le thème de la médiation a constitué un de ses objets d'étude privilégié.