

# Les usages de la notion de médiation dans la revue *Cliopsy*

Arnaud Dubois

## Une « promenade »

Lorsqu'il a été question, entre les membres du Comité de rédaction, de célébrer le dixième anniversaire de la revue *Cliopsy*, j'ai proposé de rédiger un article sur les usages de la notion de médiation dans la revue depuis sa création.

J'ai fait cette proposition au retour du colloque de l'association européenne de recherche en éducation (EERA) qui venait d'avoir lieu à Bolzano, en Italie du Nord. En marge de cette manifestation scientifique, j'ai eu la chance de partager avec quelques collègues et amis, une randonnée sur la « Freud promenade » qui se situe à quelques kilomètres de la capitale du Haut-Adige. Cette « Promenade » tire son nom du fondateur de la psychanalyse qui, lors de plusieurs étés consécutifs, passa ses vacances dans cette région du sud Tyrol qui faisait alors partie de l'empire d'Autriche-Hongrie. Elle fut inaugurée à l'occasion d'une commémoration : celle du cent cinquantième anniversaire de la naissance de Sigmund Freud. Pour l'atteindre depuis Bolzano, il faut quitter les rives de la rivière Adige qui traverse la ville et prendre de la hauteur jusqu'à Soprabolzano. La « Promenade » est un sentier parsemé de « stations » où le promeneur est invité à se souvenir des séjours de Freud dans cette région en lisant des extraits des textes qu'il y a écrits – articles et correspondances, notamment avec Fliess et Jung.

Ma proposition de parcourir les dix-sept numéros de la revue *Cliopsy* publiés entre 2009 et 2017 pour y repérer les usages de la notion de médiation, ne vise pas seulement à distraire le lecteur ou à une commémoration, à la différence de la « Freud Promenade ». J'espère cependant qu'elle aidera à prendre un peu de hauteur, elle aussi.

Ce travail de repérage est le résultat d'une recherche que j'ai menée dans le cadre de la rédaction de ma Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (Dubois, 2017), dans laquelle j'ai montré comment je considère aujourd'hui le groupe d'analyse de pratiques professionnelles que je mets en place – le groupe d'écriture monographique – comme un dispositif à médiation, dans le sens des travaux développés par le Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC) de

l'université Lyon II (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013). Le travail de recherche auquel je me suis livré dans la revue *Cliopsy* visait à situer cette proposition au sein du courant de recherche clinique d'orientation psychanalytique.

Je vais commencer par rappeler quelques éléments sur l'usage de la notion de médiation dans les sciences de l'éducation afin de présenter la typologie que j'ai mobilisée pour en analyser les usages dans la revue entre 2009 et 2017<sup>1</sup>.

1. J'ai effectué cette recherche dans les numéros 1 à 17, publiés au moment de la préparation de mon Habilitation à diriger des recherches.

## Dans les sciences de l'éducation

Un premier constat s'impose : il n'existe pas de note de synthèse sur la notion de médiation dans la *Revue française de pédagogie*. Il n'est pas question ici de faire une revue de littérature exhaustive, d'autant que ce travail a été fait en partie par Renaud Hétier dans sa Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (Hétier, 2017). Pour ma part, j'ai montré dans d'autres publications la place centrale de la notion de médiation dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle, notamment dans les travaux de Francis Imbert, après ceux d'Aïda Vasquez avec Fernand Oury (Dubois, 2019).

Je veux seulement souligner ici que la notion de médiation a été au centre de nombreux travaux en sciences de l'éducation depuis les années 1980. Parmi les auteurs qui ont eu recours à cette notion dans leurs travaux en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu – aujourd'hui professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université Lyon II – en a proposé une définition dès 1987. Dans le glossaire de son livre intitulé *Apprendre... oui, mais comment ?*, il la définit comme « un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se "mettent en jeu" » (Meirieu, 1987, p. 187). Il ajoute qu'elle « est aussi ce grâce à quoi ils se "dégagent" » (*Ibid.*). L'influence de la pédagogie institutionnelle est très explicite chez cet auteur, notamment lorsqu'il ajoute que ce sont « des institutions, des règles, des objets » (*Ibid.*) qui peuvent faire médiation. Pour P. Meirieu, le mot 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 » (*Ibid.*). Pour lui, la médiation, envisagée comme « un point fixe », extérieur aux sujets, doit permettre de déjouer « le danger de la relation pédagogique [qui] peut être un facteur de régression » (*Id.*, p. 95). Parmi ces « points fixes » permettant de médiatiser la relation pédagogique, P. Meirieu repère les institutions de la pédagogie institutionnelle, ou le projet : « en centrant les élèves sur une production, l'on introduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte [pour] éviter les identifications incontrôlées » (*Id.*, p. 99). Pour P. Meirieu, le projet des élèves permet au maître, par « la médiation de la tâche [de ne plus se] confondre avec le savoir » (*Ibid.*). Dans ses travaux, P. Meirieu prend clairement en compte la dimension groupale de la situation d'enseignement,

comme F. Oury et A. Vasquez avant lui. Selon lui, des « périls » guettent une classe quand s'y établissent « des couples qui s'accomplissent [et] excluent la plupart des élèves » (*Id.*, p. 95). L'influence de la pédagogie institutionnelle est très nette dans ce texte de P. Meirieu et dans son appréhension de la notion de médiation. Les publications de F. Oury avec A. Vasquez et C. Pochet sont citées en référence.

Les travaux sur la notion de médiation en éducation se sont multipliés dans les années 1990 (Astolfi, 1996 ; Cardinet, 1995 ; Chappaz, 1995 ; Collectif, 1990) comme en témoignent les publications de F. Imbert que j'ai choisies de situer par rapport à celles de F. Oury et A. Vasquez dans le courant de la pédagogie institutionnelle, mais qui pourraient aussi figurer ici dans la mesure où F. Imbert était Maître de conférences dans cette discipline. C'est aussi à cette époque que Jacky Beillerot a rédigé une notice sur cette notion dans un *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Beillerot, 1994/2005). Dans cette notice, il rappelle son origine qui se trouve dans « le recours aux diplomates pour établir des liens entre deux nations en conflit » (Beillerot, 2005, p. 627). Il repère ensuite quatre emplois de la notion de médiation en éducation : « la première sert à interpréter la fonction de l'enseignant [qui] agit pour être l'intermédiaire entre l'élève et les savoirs [...] le deuxième usage est explicite dans les "remédiations cognitives" » (*Id.*, p. 628). Le troisième usage concerne « la fonction assurée par certains personnels comme les assistants sociaux » et le dernier est réservé à l'emploi de jeunes adultes nommés « médiateurs éducatifs ou pédagogiques » (*Ibid.*) dans les établissements scolaires. Depuis 1994, date à laquelle il a écrit cet article, d'autres usages du terme sont apparus et se sont développés. C'est le cas par exemple des élèves médiateurs dans les établissements scolaires, qui ont pour fonction de réguler les conflits entre les membres de la communauté éducative pour désamorcer les situations duelles conflictuelles, avec une visée de responsabilisation des élèves. J'ajoute aujourd'hui le développement de la médiation culturelle et du métier de médiateur culturel dans les institutions artistiques. Dans tous ces cas, la médiation est envisagée comme un intermédiaire, par exemple entre un public et des productions artistiques ou entre un apprenant et les savoirs. Dans sa notice, J. Beillerot cite le travail de F. Imbert en bibliographie et, même s'il ne mentionne pas la pédagogie institutionnelle, il considère que la médiation assure « une fonction indirecte [...] Aux relations d'affrontement liées à une vision duelle et dichotomique de la réalité, la médiation offre [...] la possibilité de relations plus élaborées, plus raisonnables et moins frontales, donc moins brutales » (Beillerot, 2005, p. 628). Cette position est proche de celle d'Oury et Vasquez, comme celles de P. Meirieu et de F. Imbert.

Dans un texte plus récent, Régis Malet, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux et directeur du laboratoire *Cultures, éducation, société*, souligne que « la médiation a envahi l'espace social » (Malet, 2010, p. 9) et que cette notion a connu un grand succès dans le champ des recherches en sciences de l'éducation. Dans l'introduction d'un ouvrage qu'il a dirigé sur la notion de médiation à l'école, en lien avec

les réformes curriculaires, il considère que « dans le champ scolaire », son usage désigne deux types d’approches et « indique de façon générale des médiations humaines » (*Ibid.*). Il situe la première sur un « plan sociocognitif et pédagogique-didactique, celui du processus enseignement-apprentissage » : elle concerne « la relation enseignant-enseigné sur le plan de la transmission des savoirs scolaires et sur celui de la construction de savoirs par le sujet apprenant » (*Ibid.*). Pour lui, dans cette première approche, la médiation scolaire concerne le rôle de l’enseignant qui joue un rôle de médiateur entre les élèves et les savoirs. Il distingue une seconde approche qu’il situe sur un « plan socioéducatif » et « désigne les moyens déployés pour créer du lien social entre les acteurs de l’école » (*Ibid.*). Il s’agit alors des médiations entre les élèves et l’institution scolaire mises en œuvre par des acteurs qui peuvent être des enseignants.

Dans sa Note de synthèse pour l’Habilitation à diriger des recherches, R. Hétier, maître de conférences en sciences de l’éducation à l’université catholique d’Angers, se situe dans une orientation plutôt philosophique : il a fait sa thèse sous la direction de Michel Soëtar et son garant d’HDR était Michel Fabre, tous deux aujourd’hui professeurs émérites en sciences de l’éducation, menant des recherches philosophiques en éducation. R. Hétier distingue cinq usages de cette notion dans le champ de l’éducation. Le premier usage envisage « la médiation comme expérience symbolique » (Hétier, 2017, p. 85). Cette notion de « médiation symbolique » est très marquée par les travaux de P. Ricœur sur le récit et R. Hétier rappelle que pour ce philosophe, « le récit joue [...] le rôle d’une médiation décisive » (Id., p. 86). Le second usage de la notion de médiation repéré par R. Hétier relève d’un « point de vue psychologique » (Id., p. 87). Pour R. Hétier, cet usage « psychologique » doit beaucoup aux travaux de Vygotski qu’il ne cite pas directement : les lectures de Lucien Sève et Yves Clot lui servent de référence. De cette lecture de Vigotsky par un philosophe – Lucien Sève – et par un psychologue du travail – Yves Clot –, R. Hétier retient que le psychologue russo-soviétique apporte par son usage de la notion de médiation « une compréhension dialectique de l’intériorité et de l’extériorité » (*Ibid.*), articulant le « psychisme individuel » (*Ibid.*) avec la « dimension sociale » (*Ibid.*). Ce travail mériterait de mon point de vue un approfondissement théorique que je ne peux pas mener ici, mais qui permettrait, me semble-t-il, d’affiner la distinction entre cette approche et celle dans laquelle je m’inscris<sup>2</sup>.

R. Hétier repère un troisième usage qui recouvre ce qu’il nomme « la médiation langagière » (Hétier, 2017, p. 88) : il s’agit d’une approche « psychologique et culturaliste » (*Ibid.*) à la suite des travaux de Jérôme Bruner. Pour ce psychologue américain, le langage constitue une médiation entre « l’enfant et son environnement [...] relationnel/interactionnel et culturel » (*Ibid.*). R. Hétier ajoute que, pour Bruner, « la médiation du langage ne se limite pas à la médiation de la langue » (*Ibid.*) : par exemple, « les récits [qui nous précèdent] font médiation dans notre expérience de vie et du monde » (*Ibid.*). La quatrième acception repérée par R. Hétier est « psychopédagogique, notamment avec Serge Boimare » (Hétier, 2017,

2. Sur ce point, voir notamment: Clot, Y. (2015). Vigotsky avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l’étranger*, 140, 205-224.

p. 89). Même si elle est en marge des sciences de l'éducation dans la mesure où S. Boimare n'est pas chercheur dans cette discipline, je vais m'attarder sur ses travaux dans la mesure où on y trouve les échos d'une approche psychanalytique. La notion de médiation est centrale dans ses publications. Par exemple, dans son ouvrage publié en 1999, intitulé *L'enfant et la peur d'apprendre*, il évoque un élève « empêché d'apprendre » nommé Guillaume (Boimare, 1999, p. 28), pour lequel il est nécessaire de « faire un détour par l'intérieur de lui-même » (*Id.*, p. 29). Travaillant sur les mythes, l'auteur montre l'évolution de cet enfant qui semble se projeter dans la figure d'Héphaïstos, dieu boiteux, artisan représenté au travail dans sa forge, reflet de l'enfant « qui commence à pouvoir accepter de ne pas savoir, de rencontrer le manque et le doute » (*Id.*, p. 49). Pour S. Boimare, le travail sur les mythes constitue une médiation psychopédagogique.

Même s'il n'existe pas encore de note de synthèse spécifiquement sur la notion de médiation en sciences en l'éducation, le travail récent de R. Hétier est très utile pour repérer les usages de cette notion et les approches théoriques dans lesquelles elles s'inscrivent. Il qualifie de « psychanalytique » (Hétier, 2017, p. 89) la dernière acception de la notion de médiation qu'il repère, mentionnant principalement les travaux de F. Imbert.

C'est pour aller plus loin dans ce travail de repérage des usages de la notion de médiation qualifiés de « psychanalytiques » par R. Hétier que j'ai choisi de mener une recherche sur les usages de cette notion dans la revue *Cliopsy*, seule revue référencée en sciences de l'éducation spécifiquement inscrite dans le courant de recherche articulant psychanalyse et éducation.

## **Dans la revue *Cliopsy***

En 2017, dix-sept numéros de la revue *Cliopsy* avaient été publiés depuis 2009. La recherche des occurrences du terme « médiation » dans le corpus constitué par ces dix-sept numéros m'a permis un premier repérage.

Il faut souligner qu'aucun article parmi les cent dix-huit articles de recherche publiés dans les dix-sept premiers numéros de la revue *Cliopsy* que j'ai examinés ne porte exclusivement sur cette notion. La plupart des usages qui en sont faits renvoient à ceux déjà repérés dans le champ de la pédagogie institutionnelle et des sciences de l'éducation. Si la période choisie est trop courte (2009-2017) pour tenter de repérer des variations quantitatives dans l'usage du terme « médiation » au cours du temps, j'ai pu néanmoins repérer cinq acceptions de la notion de médiation dans les articles de la revue *Cliopsy*. Je vais les présenter successivement.

### **Médiation et pédagogie institutionnelle**

Dans plusieurs articles, la notion de médiation renvoie aux travaux de F. Oury avec A. Vasquez et à ceux de F. Imbert. Sans surprise, c'est le cas dans les articles où cette notion est mobilisée dans le dossier publié sur la

pédagogie institutionnelle : pour Sylvie Canat (2015, p. 96) comme pour Catherine Pochet (2015, p. 112), médiation est synonyme d'institution, et pour Patrick Geffard, la monographie « en chantier est un objet de médiation » (2015, p. 121). On retrouve aussi cette référence dans les articles de Catherine Yelnik (2012) ou Willy Falla (2013) qui portent en partie sur la pédagogie institutionnelle. Dans son article sur *Le groupe dans le monde scolaire*, C. Yelnik considère que, dans la pédagogie institutionnelle, « la dimension collective des classes est affirmée avec l'obligation de la réciprocité des échanges, l'accès au symbolique grâce à des médiations et des institutions » (Yelnik, 2012, p. 21). La notion de médiation est implicitement reprise selon le sens que lui donnent les auteurs de ce courant pédagogique, sans qu'il fasse l'objet d'un questionnement par C. Yelnik. C'est le cas aussi dans l'article *Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle* publié par W. Falla (2013). Le terme « médiation apparaît deux fois dans son article : la première dans une citation de F. Oury et A. Vasquez définissant la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1967, p. 248 ; cité par Falla, 2013, p. 38). Ensuite, décrivant une situation de formation, il utilise la notion de « médiation symbolique » (Falla, 2013, p. 46), considérée comme un moyen d'éviter « une logique de face-à-face » (*Ibid.*), dans la lignée des travaux d'Oury-Vasquez, comme j'ai pu le montrer précédemment.

Ainsi, dans ces articles, la notion de médiation est mobilisée sans précisions théoriques par emprunt au champ de la pédagogie institutionnelle. De mon point de vue, il semble difficile de reprendre, pour désigner les usages de la notion de médiation dans ces articles de la revue *Cliopsy*, la proposition de R. Hétier à propos du travail de F. Imbert sur cette notion, car il ne s'agit pas réellement « d'une compréhension psychanalytique de la médiation » (Hétier, 2017, p. 89). Il s'agit d'usages qui renvoient implicitement à cette compréhension, mais n'apportent pas d'éléments nouveaux sur cette notion qui n'est pas centrale dans ces articles.

### **Médiation « symbolique »**

La notion de médiation, telle qu'elle est utilisée dans les articles de la revue *Cliopsy*, renvoie fréquemment à la notion de « médiation symbolique ». On peut la rapprocher de l'acceptation de cette notion qualifiée de philosophique par R. Hétier qui voit, sous l'influence de Paul Ricœur, une médiation dans le récit. Cette compréhension « philosophique » est infléchie aussi par les travaux de F. Imbert pour lequel la médiation des institutions de la pédagogie institutionnelle, par l'accès à la parole qu'elles soutiennent, favorise la réarticulation de la « Loi symbolique » et permet de sortir du face-à-face de la relation duelle (Imbert, 2004).

La notion de médiation est utilisée dans ce sens dans différents articles, pour désigner un outil extérieur au sujet, qui serait susceptible d'éviter la dualité des relations en les triangulant par l'introduction d'un « tiers » qui est rarement défini. C'est le cas par exemple de Jean-Marie Weber qui, dans un article sur « Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles », se dit favorable à « la mise en place d'espaces de médiation au service d'une

triangulation » (Weber, 2011, p. 35) ou, de manière moins explicite, pour Isabelle Lechevallier considérant que « l'autorité [...] répond à un besoin de médiation » (Lechevallier, 2011, p. 68).

Cette compréhension de la médiation symbolique préside aussi à l'usage qu'en font d'autres auteurs, de manière très périphérique dans leurs articles, à propos de dispositifs groupaux (Chandezon, 2012, p. 85 ; Gavarini, 2009, p. 55). C'est aussi le cas d'Ana Zavala lorsqu'elle présente un accompagnement d'enseignants en formation par la « médiation de l'écriture » (Zavala, 2013, p. 33). Lorsqu'elle convoque cette notion, il semble qu'elle renvoie à l'acception philosophique marquée par les apports de Ricœur et M. de Certeau sur l'écriture de l'histoire.

Parmi les auteurs qui mobilisent cette acception de la notion de médiation symbolique, selon une approche plutôt philosophique, il faut faire une place particulière à un article de Marta Souto (Souto, 2012). En effet, alors que dans les articles précités, le terme médiation n'apparaît qu'entre une et trois fois, sans développements particuliers, M. Souto lui accorde une place plus importante. Professeure de sciences de l'éducation à l'université de Buenos Aires (Argentine), elle a publié un article dans la revue *Cliopsy* intitulé « Scènes et formations groupales autour de la connaissance » (Souto, 2012). Elle présente dans ce texte « un ensemble de notions théoriques à propos du "groupal" qui se dégagent des recherches » (*Id.*, p. 9) qu'elle a menées en Argentine. Il est centré sur ce qu'elle nomme les « formations imaginaires » (*Id.*, p. 12) et principalement sur « l'imaginaire groupal sur des scènes pédagogiques » (*Id.*, p. 24). Dans son article, il me semble que les usages qu'elle propose du terme médiation rappellent les compréhensions proposées dans le champ de la pédagogie institutionnelle, reprises en sciences de l'éducation par P. Meirieu comme on l'a vu précédemment, et développées par les travaux de F. Imbert, même si ces auteurs ne font pas partie de ses références. En effet, pour elle, lorsqu'un certain type de « relation sans médiation se consolide, elle est régressive et ne favorise [pas] le développement psychique ni du sujet ni du groupe » (*Id.*, p. 15). Je peux rapprocher cette perspective du texte de P. Meirieu que je citais plus haut lorsque celui-ci écrivait que la médiation doit permettre de déjouer « le danger de la relation pédagogique [qui] peut être un facteur de régression » (Meirieu, 1987, p. 95). M. Souto ajoute que le « groupe et/ou la connaissance, en prenant la place du tiers, permettent la rupture du lien duel (enseignant avec le savoir, avec un élève ou avec le groupe). Cet élément tiers facilite le passage vers une autre structure du lien qui permet la séparation, la médiation et la réciprocité » (Souto, 2012, p. 17). La fonction de « tiers » dans la médiation a déjà été mise en valeur par F. Imbert (1989, p. 106), tout comme les enjeux de « séparation » soutenus par la médiation (Imbert et le Grpi, 1994, p. 17).

### **Médiation entre intériorité et extériorité**

Dans cette revue, un seul auteur fait référence à Vygotski lorsqu'il emploie la notion de médiation. Il s'agit de Christian Sarralié, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur de formation et de

recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS-HEA). Dans un article publié en 2013 dans la rubrique « Parcours de chercheur », il fait le récit de son itinéraire qui l'a mené de l'enseignement des mathématiques vers la recherche en sciences de l'éducation sur « les élèves cérébrolésés » (Sarralié, 2013). Il s'est progressivement rapproché de la démarche clinique d'orientation psychanalytique et rappelle que dans la thèse (Sarralié, 2009) qu'il a soutenue sous la direction de G. Vergnaud à l'université Paris 5, il a proposé « le concept de Zone Proximale de Refonctionnement (ZPR) [s'inspirant] de la Zone Proximale de Développement de Vygotski » (Sarralié, 2013, p. 102). Dans son article C. Sarralié écrit : « Si Freud rencontre Charcot qui propose un lien entre neurologie et psychiatrie avec les patientes hystériques, Luria s'appuie sur les travaux de Vygotski pour l'influence de l'environnement dans le développement de l'individu. Or Vygotski fait pour moi le lien avec la didactique à travers la notion de médiation » (Sarralié, 2013, p. 101). Ainsi, il présente d'une certaine manière Vygotski comme un médiateur entre la psychanalyse et la didactique. Cette piste de travail qui consiste à interroger le lien entre Freud et Vygotski, piste déjà en partie explorée par Y. Clot, mériterait d'être approfondie.

### **Médiation par les savoirs et médiation culturelle**

Le quatrième type d'usage de la notion de médiation dans la revue *Cliopsy* renvoie plutôt à la médiation culturelle et à la médiation par les savoirs. Ces manières de recourir à la notion de médiation relèvent plutôt de l'approche que R. Hétier nomme « psychologique et culturaliste » (Hétier, 2017, p. 88) marquée par les travaux de Jérôme Bruner, ainsi que de l'approche « psychopédagogique [de] Serge Boimare » (*Id.*, p. 89), dans la mesure où ce dernier propose des remédiations – un soutien apporté aux élèves pour remédier à leurs difficultés – par le recours aux récits mythologiques, c'est-à-dire à la culture.

C'est le cas dans l'article dans lequel Sophie Lerner, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation, présente une partie des résultats de sa thèse sur les professeurs de musique. Elle considère que pour une d'entre elles, qu'elle propose d'appeler Maud, « l'objet musique [...] permet d'accéder à une position de médiation entre les élèves et le monde musical, il crée un espace intermédiaire entre le soi-musicien et le soi-enseignant » (Lerner, 2009, p. 90). Il me semble que, dans cette formulation, elle reprend par analogie un usage de la notion de médiation qui relève plutôt de la médiation culturelle, repris ici comme un synonyme d'intermédiaire, vraisemblablement inspirée par les travaux de S. Boimare. Dans une perspective assez proche, Marie-France Carnus, professeure en sciences de l'éducation, évoque « la médiation des savoirs » (Carnus, 2010, p. 75) dans la relation enseignant-élève. L'expression « médiation culturelle » apparaît dans plusieurs articles, mais ce qu'elle recouvre n'est pas précisé (Di Rocco, 2010 ; Méloni et Petit, 2016 ; Valentin, 2014).

Seule Jeanne Moll, dans l'entretien qu'elle a accordé à Françoise Allain, si elle ne définit pas précisément les contours de la médiation, donne des exemples de l'usage qu'elle en propose (Moll, 2012). Racontant son parcours, elle évoque son expérience de professeure en lycée : « certains élèves résistaient à l'apprentissage de l'allemand, mais en même temps je les trouvais sympathiques. Je leur ai présenté des reproductions d'œuvres d'art achetées dans les expositions. Ils en choisissaient deux qui leur plaisaient et essayaient de dire ce que la carte représentait et pourquoi le motif leur plaisait. Or, ces élèves qui résistaient à la langue s'exprimaient volontiers et pertinemment à partir d'une médiation culturelle » (Moll, 2012, p. 121). Plus loin, elle dit sa reconnaissance à l'égard de Jacques Lévine avec lequel elle a travaillé, de l'avoir « amenée à réfléchir sur les œuvres picturales comme des médiations permettant aux personnes qui les regardent de se sentir regardées » (*Id.*, p. 134). Cet usage de la notion de médiation est assez proche de l'approche de S. Boimare : il s'agit d'avoir recours à la culture – ici les « œuvres picturales » – comme médiation vers l'apprentissage. On peut aussi rapprocher ces deux types de médiation par leur recours à un objet : des « œuvres picturales pour J. Lévine et des textes – des récits mythologiques – pour S. Boimare. Ce type de médiation relève de ce que Oury et Vasquez nommaient la « médiation par l'objet » (Oury et Vasquez, 1967, p. 255), repris par P. Meirieu lorsqu'il considère que « des objets » peuvent faire médiation (Meirieu, 1987, p. 187).

### **Dispositifs « à médiation »**

Il faut ajouter une dernière approche de la notion de médiation que l'on trouve dans la revue *Cliopsy* et qui ne renvoie à aucun des registres précédemment évoqués. Il s'agit d'une approche des « dispositifs à médiation » qui a été développée par ce qu'on nomme généralement l'école lyonnaise, pour désigner les chercheurs du Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC) de l'université Lyon II. Ces travaux sur la notion de médiation s'inscrivent dans la continuité de ceux de René Roussillon sur la notion de « médium malléable », à la suite des propositions de Marion Milner.

C'est Aurélie Maurin, aujourd'hui maîtresse de conférences en psychologie à l'université Paris XIII, qui a utilisé la première dans la revue *Cliopsy* l'expression « groupes à médiation » (Maurin, 2009, p. 54) dans le deuxième numéro. Dans son article, elle ne fait qu'évoquer, en note de bas de page, les « groupes à médiation » parmi « différents types de groupes (groupe de parole ou groupes à médiation) » (Maurin, 2009, p. 54) mobilisés pendant la recherche qu'elle présente. Il faut rappeler que A. Maurin faisait, au moment de l'écriture de son article, une thèse en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 sous la direction de Laurence Gavarini (Maurin, 2010), après avoir suivi une partie de sa formation en psychologie à l'université Lyon 2 (*Id.*, p. 15). C'est sans doute dans le cadre de cette formation qu'elle a découvert les travaux que j'évoquais précédemment sur les groupes à médiation. Je rappelle aussi que R. Roussillon était membre de son jury de thèse et que, dans ce travail, elle a

consacré toute une partie aux « groupes à médiation » (*Id.*, p. 177-236), citant notamment les travaux de C. Vacheret. A. Maurin a mis en place principalement des groupes de parole « inspirés de la technique du photolangage » (*Id.*, p. 23) avec des adolescents. Elle ne précise pas dans son article de la revue *Cliopsy*, ce que sont les « groupes à médiation » qu'elle mentionne en note de bas de page.

Après A. Maurin, d'autres chercheurs de l'équipe Clinique de l'éducation et de la formation, Approches psychanalytique, socio-clinique, institutionnelle (CLEF-APSI) ont eu recours, dans plusieurs articles, à la même expression « à médiation » pour désigner des dispositifs méthodologiques mis en œuvre dans une recherche collective sur le décrochage scolaire, pilotée par L. Gavarini. Cette dernière, professeure de sciences de l'éducation à l'université Paris 8, est membre de l'équipe CLEF-APSI<sup>3</sup>, au sein du Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, travail » (CIRCEFT). Dans un article publié en 2015, Caroline Le Roy évoque en note de bas de page plusieurs dispositifs méthodologiques : « groupes de parole, entretiens collectifs, entretiens individuels, entretiens à médiation (dessins), travail sur des rapports d'incidents, analyses de pratiques professionnelles » (Le Roy, 2015, p. 95). Son article porte sur l'analyse de données recueillies par entretiens et observations (*Id.*, p. 96) ; elle ne fait qu'évoquer les « entretiens à médiation ». Dans un autre article présentant la même recherche, M. Hilbold et P. Geffard évoquent des « entretiens à médiation par le dessin avec des collégiens » (Hilbold et Geffard, 2016, p. 55) sur lesquels ils ne donnent pas davantage de détails. Dans ces trois articles sont mentionnés des « groupes à médiation » (Maurin, 2009), puis des « entretiens à médiation par le dessin » (Hilbold et Geffard, 2016 ; Le Roy, 2015) : l'usage de la notion de médiation semble bien renvoyer aux travaux de l'équipe lyonnaise, mais cette référence n'apparaît pas explicitement dans ces articles.

Parmi les chercheurs de l'équipe CLEF-APSI, c'est Ilaria Pirone qui explicite le plus précisément cette filiation théorique dans l'usage qu'elle fait de l'expression « à médiation » pour désigner un « dispositif groupal » dans un article publié dans la revue *Cliopsy* en 2013 (Pirone, 2013, p. 49). Dans le dossier que j'ai coordonné avec Claudine Blanchard-Laville sur « Clinique et écriture », I. Pirone présente les résultats de la recherche qu'elle a menée pour sa thèse sous la direction de L. Gavarini (Pirone, 2011). Dans cet article, elle décrit « un dispositif narratif spécifique [...] qui a été pensé [et créé par elle] pour accompagner [des] adolescents dans un processus d'écriture fictionnelle groupale et de création cinématographique » (Pirone, 2013, p. 37-38), dispositif qu'elle qualifie de « groupal à médiation » (*Id.*, p. 49). Elle propose de nouvelles pistes d'élaboration dans cet article, par rapport à sa thèse, et considère que dans ce dispositif, « l'histoire est devenue un objet malléable, "médium malléable" dirait R. Roussillon (2010) à la suite de M. Milner (1955/1979), un objet que les adolescents ont pu manipuler dans cette forme groupale et dans un cadre contenant » (Pirone, 2013, p. 49). Elle explique ensuite brièvement comment elle a mis en relation ce dispositif avec les propositions de R. Roussillon dans le champ

3. Les membres de cette équipe sont : Laurence Gavarini (PR) ; Patrick Geffard (MCF HDR) ; Mej Hilbold (MCF) ; Leandro de Lajonquière (PR) ; Caroline Le Roy (MCF) ; Alexandre Ployé (MCF) ; Ilaria Pirone (MCF).

thérapeutique, comme l'indique le titre de l'article de cet auteur qui lui sert de référence – *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiation* – vers celui de la recherche en sciences de l'éducation.

Au terme de ce repérage dans les articles publiés dans la revue *Cliopsy*, il apparaît donc que les chercheurs de l'équipe CLEF-APSI ont été influencés par les travaux de R. Roussillon sur les « dispositifs à médiation », mais peu de références explicites sont faites à ceux d'autres membres du CRPPC ayant travaillé sur cette notion. Comme je l'ai déjà précédemment indiqué, pour affiner cette suggestion, il faudrait élargir le corpus aux autres articles qu'ils ont publiés dans d'autres revues. Le dépouillement des articles de la seule revue *Cliopsy* ne fournit que des indices de la pénétration des travaux du CRPPC sur les groupes à médiation dans le champ de l'éducation et de la formation.

Outre l'article d'I. Pirone dans lequel il est fait référence explicitement aux travaux de R. Roussillon et à l'article de M. Milner sur le « médium malléable » (Milner, 1955/1979), c'est dans un article publié en 2014 dans la revue *Cliopsy* par Vincent Di Rocco, que l'on trouve aussi la référence aux travaux de R. Roussillon sur la notion de médiation et indirectement à ceux de M. Milner. En effet V. Di Rocco, actuellement maître de conférences en psychologie à l'université Lyon II et membre du CRPPC, a fait sa thèse sous la direction de R. Roussillon (Di Rocco, 2006). Dans cet article intitulé « Enseigner à des adolescents "difficiles" : rencontrer pour transmettre », il écrit :

« quand la pratique pédagogique ne fait pas médiation d'emblée, c'est l'enseignant qui fait médiation, qui se propose comme "médium malléable" au sens donné par R. Roussillon (1991) dans sa théorisation des médiations utilisées dans le cadre des psychothérapies. C'est-à-dire, qui tolère une certaine déformation, sans être détruit, qui se prête au jeu tout en gardant sa consistance, qui accepte l'agressivité sans retrait ni rétorsion. » (Di Rocco, 2014, p. 26)

Malheureusement il n'explique pas davantage cette proposition de considérer « l'enseignant [...] comme "médium malléable" » et, malgré mes recherches, je n'ai pas trouvé d'autre article de cet auteur développant cette proposition qui me semble porteuse et mériterait d'être précisée et approfondie. On retrouve ici une des étymologies du terme médiation, qui désigne une fonction pouvant être assumée par une personne : un médiateur, à l'image du haut fonctionnaire qui recevait les plaintes à la Cour du roi de Suède. Comme nous le verrons plus loin, « le médium malléable désigne à la fois le matériau, la matière dans sa concrétude, et le thérapeute qui présente le médium » (Brun, 2016, p. 20) dans les groupes thérapeutiques à médiation. Si on accepte la proposition de V. Di Rocco de considérer « l'enseignant [...] comme "médium malléable" » à l'image du « thérapeute qui présente le médium », le savoir ne pourrait-il pas

constituer ce que A. Brun appelle « le matériau » ? Cette hypothèse mériterait d'être affinée et étayée.

C'est dans le dernier numéro de la revue constituant le corpus que j'ai analysé, que C. Blanchard-Laville avance « l'hypothèse que le dispositif [d'analyse de pratiques qu'elle] propose est sans doute à rapprocher des dispositifs cliniques groupaux dits à *médiation* » (Blanchard-Laville, 2017, p. 69). Je ne détaillerai pas ici ce dispositif qu'elle anime depuis 1982, renvoyant à ses publications (Blanchard-Laville, 2013), mais je tiens seulement à préciser que, dans ce cadre, les participants présentent des récits oralement. Dans son article de 2017, elle étaye clairement cette proposition à la fois de considérer son dispositif d'analyse de pratiques comme s'inscrivant dans les pratiques cliniques et considère que pour elle, « le "récit du moment professionnel à explorer" serait ce que les tenants de ces dispositifs nomment *le médium malléable* » (Blanchard-Laville, 2017, p. 71). L'argumentation est serrée et cet article témoigne de la pénétration progressive des propositions de l'équipe lyonnaise dans le champ des sciences de l'éducation. Je remarque d'ores et déjà que, dans le dispositif de C. Blanchard-Laville, la matérialité de l'objet médiateur – le récit oral – a des caractéristiques distinctes de celles d'un récit écrit.

## Conclusion

Au terme de ces lignes, j'espère avoir montré que les articles publiés dans la revue *Cliopsy* peuvent constituer un corpus dont l'analyse permet de mesurer des inflexions théoriques et épistémologiques dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Pour aller plus loin dans un tel travail, il faudrait élargir le corpus, car tous les chercheurs s'inscrivant dans ce courant, s'ils publient dans cette revue, publient aussi dans d'autres revues scientifiques.

Cependant, l'analyse des usages de la notion de médiation dans la revue *Cliopsy*, entre 2009 et 2017, permet de repérer d'abord que beaucoup d'auteurs font usage de cette notion sans la référer explicitement à un champ théorique. Le plus souvent, quand elle est utilisée, elle renvoie implicitement à des usages proches de ceux déjà repérés en sciences de l'éducation et que l'on peut regrouper selon la typologie proposée par R. Hétier. Cependant, cette analyse permet aussi de mettre en valeur l'émergence d'un nouvel usage de la notion de médiation, inspiré des travaux du CRPPC sur les « groupes thérapeutiques à médiation ».

Puisse cette « Promenade » scientifique inspirer d'autres chercheurs qui à l'avenir utiliseront cette revue comme un corpus à l'intérieur duquel ils trouveront intérêt et plaisir à flâner.

## Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1996). Médiations. *Éducatives*, 9, 13.

- Beillerot, J. (2005). Médiation. Dans J.-C. Fourquin (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 627-628). Paris : Retz. (Texte original publié en 1994.)
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contre-transfert » ? *Cliopsy*, 17, 59-81.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Brun, A. (2016). Spécificités de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. *Cliniques*, 11, 16-44.
- Brun, A., Chouvier, B. et Roussillon, R. (Dir.) (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy*, 4, 73-88.
- Chandezon, D. (2012). Accompagner pas à pas l'étudiant infirmier vers une élaboration possible de sa démarche de soin. *Cliopsy*, 7, 79-86.
- Chappaz, G. (Dir.) (1995). *Comprendre et construire la médiation*. Marseille : Cndp-Crdp.
- Collectif. (1990). *Pédagogies de la médiation. Autour du Programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuwen Feuerstein*. Lyon : Chronique sociale.
- Di Rocco, V. (2006). *Qui est là ? : échecs de la symbolisation et symbolisation des échecs de la symbolisation dans les problématiques psychotiques*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.
- Di Rocco, V. (2010). Du jeu dans l'institution. *Cliopsy*, 3, 19-25.
- Di Rocco, V. (2014). Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre. *Cliopsy*, 12, 19-28.
- Dubois, A. (2017). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Dubois, A. (2019). Le groupe d'écriture monographique : un dispositif groupal à médiation. Dans L.-M. Bossard, S. Lerner-Seï et P. Chaussecourte (Coord.). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité* (p. 61-73). Paris : L'Harmattan.
- Falla, W. (2013). Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : l'intérêt de l'analyse inter-transférentielle. *Cliopsy*, 9, 37-52.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Geffard, P. (2015). Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, 14, 117-124.
- Hétier, R. (2017). *Présence, médiation et attention en éducation*. CV et synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- Hilbold, M. et Geffard, P. (2016). Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants. *Cliopsy*, 16, 55-70.
- Imbert, F. (1989). *L'Émile, ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Paris : Armand Colin.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Imbert, F. et le GRPI. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Lechevallier, I. (2011). Le rapport d'autorité au collège. *Cliopsy*, 5, 67-77.
- Lerner, S. (2009). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageement chez le professeur d'Éducation musicale. *Cliopsy*, 2, 77-92.
- Le Roy, C. (2015). Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire. *Cliopsy*, 13, 95-108.

- Malet, R. (2010). École et médiations : regards croisés sur une polysémie. Dans R. Malet (Dir.), *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 9-19). Bruxelles : De Boeck.
- Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, 2, 49-57.
- Maurin, A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF.
- Méloni, D. et Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, 43, 841-874. (Texte original publié en 1955.)
- Moll, J. (2012). Entretien par Françoise Allain. *Cliopsy*, 7, p. 119-139.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation*. Thèse de Doctorat, Université Paris 8.
- Pirone, I. (2013). Une approche clinique de la narrativité adolescente. *Cliopsy*, 10, 37-52.
- Pochet, C. (2015). Entretien par Arnaud Dubois et Patrick Geffard. *Cliopsy*, 14, 106-116.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Roussillon, R. (2010). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiation. *Le Carnet psy*, 141, 28-31.
- Sarralié, C. (2009). *Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens. Perspectives dans des situations mathématiques*. Lille : CRDP.
- Sarralié, C. (2013). D'une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnement de recherche. *Cliopsy*, 9, 93-111.
- Souto, M. (2012). Scènes et formations groupales autour de la connaissance. *Cliopsy*, 7, 9-25.
- Valentin, V. (2014). Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel. *Cliopsy*, 12, 141-155.
- Weber, J.-M. (2011). Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles. *Cliopsy*, 5, 25-37.
- Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8, 7-27.
- Zavala, A. (2013). Accompagner l'écriture par l'écriture. Un dialogue aux marges du texte. *Cliopsy*, 10, 23-36.

**Arnaud Dubois**  
Université Cergy Pontoise

Pour citer ce texte :  
Dubois, A. (2019). Les usages de la notion de médiation dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 31-44.