

CONCLUSION

***IL Y AVAIT EN RÉALITÉ DEUX THÈSES
DANS LA RECHERCHE***

Le "méta" a émergé dans l'action pédagogique

La pédagogie d'éveil avait ouvert la voie : elle avait fait la place pour que la métacognition, qui n'était alors que conscience et prise de conscience, devienne un moyen d'apprendre de telle sorte que l'élève apprenne aussi ce qui est nécessaire pour apprendre sans le maître, les relations sociales qui aident à le faire, l'intérêt du partage des idées et des savoirs, des compétences et des tâches pour qu'il devienne le citoyen d'une société plus conviviale, plus solidaire et plus égalitaire. Il s'agissait d'apprendre des valeurs -l'autonomie, la solidarité et la liberté- en même temps que le pouvoir et le plaisir d'apprendre et de savoir. La pédagogie d'éveil avait compris qu'une école ne pouvait réaliser ses finalités démocratiques et citoyennes sans la mise en œuvre de pratiques qui les portent déjà pour que leur usage quotidien par les élèves pour apprendre y habituent leur pensée et leurs comportements.

C'est ainsi que la démarche d'apprentissage qu'elle a proposée rencontre la conscience tour à tour dans l'exigence d'une catharsis des représentations premières nécessaire à engager les élèves dans une construction du savoir et d'une pensée scientifique ; dans le rôle positif des erreurs dont le repérage et l'analyse deviennent les moyens du progrès ; dans l'exigence -restée cependant peu pratiquée dans les classes- de structuration des savoirs et le rapport à l'écrit ; l'intérêt et le sens de la communication, du travail et du projet communs ; dans la question du rôle du maître, à laquelle, plus que ses praticiens, ses théoriciens -que l'on retrouve aujourd'hui derrière la notion de médiation et l'exigence d'une relation épistémologique aux savoirs- ont été particulièrement attentifs. Une telle démarche pédagogique peut bien apparaître comme un lieu d'émergence de la métacognition, ou plutôt, comme nous l'avons dit, du "méta" c'est-à-dire de ce qui, dans la métacognition est du côté de la distanciation, du recul du sujet sur son activité pour la réfléchir, la comprendre et la modifier, bref du côté de la

conscience, sans le concept tel que la psychologie l'a élaboré avec les notions d'autorégulation et de connaissances métacognitives.

La pédagogie de l'éveil avait fait une place à bien des éléments que recouvre le concept de métacognition dans le fonctionnement d'un apprentissage visant à la fois une construction de l'intelligence et des connaissances, et des apprentissages sociaux et éthiques : mais c'était encore intuitif, implicite, incomplet, il fallait l'explicitier. Cependant, nous avons appris quelque chose de cette étude sur la pédagogie.

La pédagogie peut générer des concepts éducatifs

La pédagogie, en effet, est apparue comme susceptible de faire naître des concepts éducatifs dans la mesure où elle est seule à pouvoir les intégrer à des situations éducatives réelles, par définition complexes et pluridimensionnelles. Elle apparaissait comme le lieu d'une rationalisation possible des pratiques, un espace entre un empirisme aveugle et des théories intelligentes mais qui parlent d'autre chose que de la réalité des classes. Elle était un espace capable, par un va et vient entre concepts, théories, analyses et théorisation des pratiques, d'élaborer des réseaux conceptuels originaux permettant de construire des modélisations des pratiques, qui, même provisoires comme elles le sont toujours, constituent des outils indispensables pour des maîtres qui veulent être des pédagogues plutôt que des techniciens de l'acte éducatif, c'est-à-dire comprendre ce qu'ils font et faire des choix conscients, explicitables et par là, "réfutables" au sens de Popper, critiquables et modifiables.

Cependant, deux types de difficultés sont apparues dans cette pédagogie d'éveil.

D'une part, elle a *négligé le rapport aux savoirs*. Pour favoriser, en effet, la construction de l'intelligence, comprise, selon la perspective piagétienne, comme préalable aux apprentissages des connaissances et marquée par la spontanéité de l'équilibration, elle a laissé de côté des questions propres aux apprentissages scolaires et à leurs implications dans le choix des situations, dans l'évaluation, dans la place de l'écrit qu'exige leur structuration et leur mémorisation. Trop confiante, en même temps, dans l'efficacité de la seule activité tâtonnante de l'élève qui ne devait servir qu'à construire l'intelligence, elle est passée à côté du

sens à donner au rôle du maître, en particulier dans l'appropriation des connaissances, même si ses théoriciens avaient perçu les prémisses des notions de médiation et de tutelle.

D'autre part, mais les deux choses ne sont pas sans rapports, l'utilisation de la notion de conscience par l'éveil, comme le rôle attribué au maître, furent sans doute plus idéologiques, c'est-à-dire liée à des choix éthiques, philosophiques, voire politiques -rappelons-nous les principes, fondements et finalités que F. Best et L. Legrand donnaient à l'éveil (Partie I, 1 et 2)- que scientifiques et liés à des exigences d'acquisition de connaissances. La référence à Piaget, qui a, dans un premier temps, permis de fonder la notion d'activité, n'a été en fait que tardivement et peu utilisée, pour comprendre la notion de prise de conscience comme outil de construction intellectuelle. Mais surtout, le concept de métacognition, qui s'élaborait dans psychologie cognitive américaine durant les années 70, en est bien sûr absente et l'on comprend que l'éveil n'ait pas pu en exploiter toutes les facettes comme outil d'apprentissage. Il lui a manqué cette connaissance scientifique du concept à l'intérieur du modèle cognitiviste de l'apprentissage, plus attentif aux modalités du traitement de l'information et notamment aux processus de contrôle, d'autoévaluation et au travail de la mémoire qu'à "l'activité" globale piagétienne, pour pouvoir en faire un usage rigoureux, même repensé et réélabore, dans sa démarche d'enseignement.

Enfin, son manque de rigueur s'est traduit à la fois dans le rapport aux exigences scolaires, - le rôle des savoirs et celui du maître -, et dans un usage plus idéologique que pédagogique de la conscience, même s'il faut voir là l'aspect éthique de la métacognition qui, par définition, échappe à la psychologie.

Il fallait le regard scientifique de la psychologie pour donner corps aux intuitions de l'éveil et à la place qu'elle avait fait à la conscience dans l'apprentissage.

La psychologie élabore le concept de métacognition

La psychologie a conceptualisé et explicité la métacognition à partir de situations expérimentales selon deux aspects, déclaratif et procédural. C'est d'une part un ensemble de quatre catégories de "métaconnaissances" sur le fonctionnement et les produits cognitifs en général et ceux du sujet en particulier.

C'est d'autre part, un ensemble de processus permettant d'opérer le contrôle (ou autorégulation) de l'activité en résolution de problème, étant entendu que, pour s'opérer, ce contrôle effectue des prises de conscience sur l'activité, sur le rapport entre les procédures et le but puis les performances, et rappelle des métaconnaissances liées à la situation pour guider et surveiller ce qu'il fait jusqu'au but - l'intérêt pédagogique étant alors de faire en sorte que les sujets possèdent les métaconnaissances les plus utiles à la gestion des tâches auxquelles ils sont confrontés.

La métacognition apparaît alors comme un moyen d'augmenter les chances de réussite à la résolution de problèmes et de transfert des connaissances et compétences acquises de cette façon métacognitive. C'était par là même un moyen d'autonomiser le sujet dans la gestion de ses tâches et de ses apprentissages : les expériences sur l'apprentissage de stratégies mnémoniques, celles des "prototypes" de la métacognition, plus proches des apprentissages scolaires, sur les stratégies d'apprentissage de la langue orale et écrite, de métacompréhension en particulier, permettaient de faire des hypothèses sur ce que l'on pouvait faire à l'école.

On pouvait en effet penser, des conditions de fonctionnement et de transfert ayant été posées (Partie II, Chap. I, 4.4.), qu'il était possible de faire construire à l'école par les élèves, mis en situation de contrôle de ce qu'ils faisaient, des métaconnaissances utiles sur les savoirs, les tâches et les stratégies, qu'ils pourraient ensuite réutiliser pour contrôler avec plus d'efficacité leurs activités. Cette construction exigeait elle-même, et la référence à Piaget est très éclairante sur ce point, un travail d'abstraction et de conceptualisation du sujet, "*de réélaboration à un niveau abstrait*" pour "*théoriser*" la connaissance et/ou la compétence construites de telle sorte qu'elles soient généralisables et transférables.

Certaines recherches sur le concept font apparaître son rapport à la réussite et à l'échec scolaire en même temps qu'à la motivation et au "concept de soi": les élèves en réussite ont des compétences métacognitives, ce que confirment des études de sociologues français (Rochex, 1994 et 1995, Lahire 1995, Bautier, Charlot et Rochex, 1993), que l'on peut mettre en rapport avec la *motivation* : ils ont des métaconnaissances sur eux-mêmes, les tâches, les stratégies, ils savent ce qu'ils

savent et ils savent l'utiliser quand et comme cela est nécessaire ; ils s'attribuent leurs résultats au lieu de s'en déresponsabiliser et se savent seuls porteurs des compétences qui permettent de progresser. La métacognition apparaît alors comme capable de lier le cognitif à l'affectif pour créer une motivation à apprendre en développant une *attribution interne* des résultats et un concept positif de soi.

Il restait à savoir si ces compétences en jeu dans la réussite, la motivation et le transfert, s'apprenaient.

Des problèmes non résolus par la psychologie

Des problèmes pour élucider le concept ont été posés par la psychologie qui n'a pas toujours pu y répondre dans son propre champ d'investigation :

- la métacognition implique t-elle ou non la conscience du sujet ? Y a-t-il quelque chose comme de la semi-conscience, une "épi-cognition" comme le propose Gombert, et des moments dans le passage à une conscience ; cela touche également à la question de la place de la prise de conscience dans le cheminement de l'apprentissage : tout apprentissage l'exige t-il ? Est-elle un moment ou une fin dans l'apprentissage ? Et nous abordons là la question de savoir ce qui "porte" la conscience dans la métacognition : est-ce la pensée elle-même ou les objets sur lesquels elle se pose ?
- Quels moyens a-t-on de savoir si les prises de conscience opérées et verbalisées correspondent bien à des activités du sujet ?
- Le facteur affectif entre t-il dans la définition de la métacognition ?

Des références proprement psychologiques comme celle faites à Karmiloff-Smith pour comprendre la conscience comme un moment nécessaire de l'apprentissage vers une automatisation, à Gombert et même à Piaget pour comprendre les phénomènes de semi-conscience, à Vygotsky et à Bruner - nous y reviendrons - pour comprendre la métacognition du côté de la conscience, aux équipes canadiennes de Bouffard-Bouchard, à Tardif, à Paris et Winograd pour intégrer le caractère affectif à la métacognition, nous ont largement aidés à apporter des réponses.

Le recours nécessaire à la philosophie : la métacognition est une modalité de la pensée et elle se comprend du côté de la conscience

Il a fallu cependant aller chercher dans d'autres champs de réflexion des arguments décisifs. Ainsi, la notion de conscience est une question de la philosophie depuis qu'elle cherche à comprendre ce qu'est penser et qu'elle le définit par la conscience. La philosophie, et en particulier la philosophie hegelienne dans laquelle on peut trouver une sorte de modèle d'une construction progressive de la conscience, a été un recours essentiel pour situer la métacognition du côté de la conscience, comprise comme une modalité de la pensée métacognitive et pas seulement comme un caractère des objets sur lesquels elle porte.

Le recours nécessaire aux pratiques de classes : le métacognitif est lié à l'affectif

Il est aussi une autre ressource qui est sans cesse venue nourrir la réflexion et autoriser les choix que nous avons faits : c'est le recours aux pratiques de classe et à leurs analyses. C'est la manière dont les élèves ont mis en œuvre la métacognition qui a été révélatrice de son rapport à la conscience et aux modalités d'y accéder, par la verbalisation catalysée par la tutelle du maître, par la relation aux pairs et par le passage à l'écrit.

C'est le passage à la pratique qui a mis en lumière la relation très forte entre le métacognitif et l'affectif, entre la prise de conscience, la prise de confiance et le plaisir d'apprendre, bref, entre métacognition, motivation et conscience de soi : il était devenu évident que les apprentissages métacognitifs, liés au développement de la capacité d'autoévaluation, développaient l'attribution interne et le sentiment d'autoefficacité.

Le concept de métacognition se trouvait ainsi peu à peu "revisité" par d'autres regards que celui de la psychologie. Il entraînait peu à peu dans un champ "multidimensionnel" où il prenait sens par rapport à des notions philosophiques autant que psychologiques, où il prenait un sens à la fois du côté de l'affectif, du cognitif et du social.

Avec Vygotsky, la métacognition entre dans un rapport à l'autre et à la culture, c'est-à-dire dans un rapport à la notion de médiation

La question du rôle du maître n'était pas posée par la psychologie cognitive, pas plus que celle du rapport aux savoirs et aux valeurs éducatives.

Avec la conception vygotkienne du rôle de l'apprentissage comme moteur de la construction de l'intelligence, la métacognition, définie par la conscience et l'autorégulation, est entrée à l'école, dans une relation à l'autre et à la culture.

Avec Vygotsky en effet, l'apprentissage qui permet le développement de l'intelligence, s'effectue en particulier à l'école et par intériorisation d'une interaction sociale langagière, porteuse des savoirs et où l'on trouve l'idée de médiation. Or l'intelligence, ce sont des savoirs et des fonctions mentales dans leur usage conscient, où l'autorégulation et le langage occupent les premières places. C'est cet usage conscient des savoirs et des fonctions mentales qui s'acquiert sous la médiation des maîtres à l'école, seuls capables de conduire l'enfant "du non conscient au conscient" en même temps que des savoirs spontanés et intuitifs aux savoirs conscients et systématisés dans les savoirs universels de la culture tels que l'école vise à les transmettre. L'école doit "apprendre la conscience" aux enfants selon la formule de Bruner, pour qu'ils puissent "s'aider tout seul" à comprendre et à apprendre, et elle est seule à pouvoir le faire, puisqu'il faut pour cela des maîtres et des savoirs qui savent apprendre l'autorégulation et le langage qui en sont les moyens.

De la métacognition à la médiation, au rôle de l'école

Nous étions donc fondés à penser que la métacognition s'apprend, d'autant que d'autres travaux sur les comportements éducatifs capables d'apprendre les compétences métacognitives à de jeunes enfants comme à des adolescents, en particulier en échec scolaire, le confirmaient.

Mais si la métacognition s'apprend, *ce ne peut être, justement parce qu'elle se définit par la conscience, que par une médiation qui sait utiliser le langage, seul capable de la signifier au sujet et de la véhiculer, et ce ne peut être aussi que sous des formes, en particulier non sanctionnantes, qui permettent au sujet*

l'intériorisation des savoirs et compétences du maître, c'est-à-dire le passage d'une dépendance du maître tuteur à l'autonomie.

Avec Vygotsky, avec Bruner également qui nous a aidé à mieux comprendre le rapport de l'apprentissage avec la capacité d'évaluer, la nature et le rôle de la tutelle et du langage dans l'apprentissage de "*la conscience*", la métacognition entre donc à l'école, en rapport avec le rôle du maître et des pairs, avec le langage et avec les savoirs. Nous savions désormais que la métacognition pouvait être apprise en même temps que des savoirs, à l'école et par une médiation.

Si la métacognition est un moyen d'apprendre, si elle caractérise une intelligence définie comme "*sociale et culturelle*" qui se construit par les apprentissages scolaires, quel est plus précisément son rapport à la culture dont la transmission aux enfants d'une société est la mission de l'école ? Il fallait aussi savoir ce que recouvrait la notion de culture afin de pouvoir comprendre le rôle que peuvent avoir la métacognition et la médiation dans sa transmission. Il fallait en particulier comprendre la culture comme quelque chose de plus qu'une somme de savoirs, d'œuvres constituées, pour comprendre les limites et les insuffisances du modèle dont c'est apparemment la conception et saisir tout le sens et l'intérêt de la notion de médiation, comprise comme une aide à intérioriser les savoirs d'une culture et ses fonctionnements mentaux, dont la conscience et l'autorégulation.

Repenser la métacognition dans la philosophie pour y trouver son rapport à la culture et à la conscience de soi

La philosophie pouvait être un nouveau champ de signification pour la métacognition dans la mesure où la pensée s'y définit comme conscience de soi et occupe à ce titre un rôle essentiel rôle dans la construction des connaissances - dont nous avons retrouvé l'écho avec le modèle épistémologique de Popper-, ainsi que plus largement dans cette entreprise de rationalisation du monde et d'humanisation des hommes qu'est l'élaboration d'une culture. La philosophie permettait ainsi de mettre en relation la conscience avec tout ce qui constitue une culture. Or la conscience, et la métacognition qui en est une sorte d'expression dynamique, y apparaît clairement comme une caractéristique transversale.

Comment comprendre ce qu'est une culture ?

- Des *systèmes symboliques* par lesquels les hommes ont pensé et reconstruit un monde à leur mesure, intelligible et maîtrisable pour y vivre libres, et qui sont par là-même le miroir et la conscience de leur pouvoir et de leur humanité ;

- aux "*activités mentales*", parmi lesquelles la conscience de soi, et le travail qui en permet la construction selon l'image hegelienne de la "dialectique du Maître et de l'Esclave", activités qui ont élaboré ces systèmes et pourront continuer de les faire vivre pourvu que l'école prenne la peine de les apprendre aux générations successives qui ont la tâche de la survie de la culture. Cette mission de l'école exige qu'elle cesse de supposer que ces activités s'acquièrent spontanément dans la seule confrontation solitaire et besogneuse de chaque élève à des savoirs seulement exposés par les maîtres. Les élèves, apprenant alors au travers de ces activités et de la conscience qu'elles impliquent, les moyens de faire vivre et de développer la culture, pourront prétendre vivre eux aussi comme des hommes libres puisque devenus conscients de leur pouvoir de la créer ;

- aux *relations sociales*, qui sont à la fois un moyen et un objet de la construction de la conscience de soi et de la culture, qui font entrer le sujet dans le monde du symbolique où, dans notre culture à tradition écrite, l'écriture et l'acceptation de la loi sont des conditions de sa construction et de son appropriation ;

- au *désir* enfin, source de la motivation des pédagogues, qui représente aussi cette capacité de quitter l'animalité et le rapport immédiat au monde qui enferme le sujet dans la quête incessante et immaîtrisable d'objets à consommer au détriment de leur représentation sur laquelle il peut toujours avoir prise. Le désir est une autre condition de l'entrée du sujet dans cet espace du symbolique et du social où se déploie la culture et avec elle les moyens de la liberté des hommes.

Bref, des œuvres culturelles aux activités mentales qui les ont élaborées et au désir en passant par les relations sociales et citoyennes, la métacognition, sous sa forme philosophique de conscience de soi, en apparaît bien comme le lien et le moyen privilégié pour un sujet d'entrer dans sa culture comme un acteur, auteur et producteur, et non comme consommateur, toujours dépendant de celui qui possède le pouvoir de sa production. C'est en ce sens aussi, qu'elle doit devenir une finalité puisqu'elle est le moyen de l'humanisation de l'individu.

Avec la référence à la philosophie, à la sociologie -sur le rôle de la métacognition dans l'appropriation d'une culture écrite-, celle faite à l'épistémologie -sur l'exigence d'une construction métacognitive des savoirs pour en garantir par là la validité-, nous avons compris que si l'école voulait être un lieu d'acculturation pour les enfants du peuple, c'est-à-dire en particulier pour ceux qui n'ont qu'elle pour apprendre, elle devait se poser la question des apprentissages métacognitifs qui peuvent apprendre des savoirs en même temps que ce qui permet de les utiliser et de les développer, et cela à travers des relations sociales où l'on apprend à produire ensemble avec la médiation d'un maître.

La mise en pratique de la métacognition dans les classes, qui a été un recours permanent de l'élucidation conceptuelle et dont nous avons montré le fonctionnement possible dans l'apprentissage de savoirs disciplinaires avec la médiation du maître jusqu'à en produire des modélisations, est apparue comme le moyen de rassembler dans un seul champ conceptuel l'ensemble des caractères que nous avons peu à peu fait ressortir dans d'autres champs de recherche dont aucun n'avait pu suffire à le faire à lui seul.

En mettant la métacognition en pratique dans des situations réelles d'apprentissages à l'école, en rapport avec les savoirs et les exigences de leur structuration en particulier par l'écrit, avec la médiation du maître et la relation aux pairs, avec le rôle de l'évaluation, avec la motivation, le plaisir et le concept de soi, elle a cessé de n'être qu'une conscience psychologique vide et un processus cognitif pour devenir une conscience de soi épistémologique et sociale, un moyen de penser, de construire et de s'appropriier des savoirs et plus largement une culture, en même temps qu'une finalité éducative.

La métacognition à l'école : l'exigence du regard épistémologique sur les savoirs pour en faire des *disciplines* , un complément à la définition de la médiation.

La mise en pratique nous a également conduits à une autre exigence fondamentale. Celle de la transformation nécessaire des savoirs par le maître en disciplines scolaires, c'est-à-dire en réseaux de concepts à faire acquérir par les élèves, hiérarchisés à partir de concepts intégrateurs, fondateurs de leur sens et de

leurs relations aux autres savoirs. Seule, une telle organisation, qui exige du maître un regard "de haut niveau" comme dit M. Develay, capable de dominer les savoirs de façon épistémologique et métacognitive et de retrouver par là l'activité constructrice de leurs fondateurs est de nature à comprendre les savoirs par leur origine et leurs "activités mentales" constructrices à l'intérieur d'une culture *une et universelle* qui peut prétendre humaniser en apprenant. Une telle organisation épistémologique, mise en rapport avec les exigences d'un apprentissage métacognitif des élèves qui en redouble l'aspect réflexif, est capable de guider le choix de la démarche pédagogique du maître, et des situations successives d'apprentissage. Elle est aussi de nature à permettre aux élèves à leur tour d'apprendre les savoirs *et* le regard épistémologique impliqué dans l'organisation en réseaux et de se retrouver ainsi sujets épistémologiques, co-constructeurs de savoirs qui ne sont plus "exposés" mais confiés à leurs "activités mentales".

Il n'est qu'à rappeler ici les réponses des élèves de cours moyen ayant suivi des enseignements de biologie de types différents sur la respiration, aux questions sur les connaissances qu'ils avaient acquises et les procédures par lesquelles ils l'avaient fait (cf. Annexes 4.) :

- Les uns, qui avaient suivi un enseignement expositif, répondaient par le résumé du maître et une sorte de morale du bon élève -"il faut bien écouter le maître", "apprendre les leçons", etc. -.

- Les autres, qui avaient suivi une démarche active et métacognitive, guidée par l'organisation en réseau hiérarchisé des concepts à faire reconstruire par les élèves, répondaient avec des connaissances organisées qui venaient "corriger" les représentations premières et avec des procédures de nature scientifique - "nous avons observé", " nous avons fait des hypothèses", "nous avons expérimenté", "nous avons mesuré", etc. -.

Ils avaient acquis ce regard épistémologique et métacognitif sur le savoir visé par le maître qui leur donne, au-delà du savoir lui-même, un pouvoir sur son usage et son développement. Ils étaient entrés dans un savoir de culture, au sens où nous avons définie cette dernière (Partie IV, 4.) du côté des "processus" de pensée -conscience, langage, modes de raisonnement- plutôt que de leurs "résultats". Ils étaient entrés dans une culture définie par l'"action", seule capable d'unifier et d'universaliser les formes symboliques constitutives des diverses cultures et par là de porter la possibilité d'humaniser, et non par la

"contemplation" qui, visant l'acquisition de "résultats", ne peut que les mettre à distance de formes culturelles non maîtrisables puisqu'en perpétuelle croissance, sans pouvoir sur elles ni sur le monde qu'elles donnent à comprendre, bref, en marge d'une culture à valeur universelle et par là humanisante.

C'est bien comme cela qu'il faut comprendre le message des fondateurs de nos valeurs démocratiques : être un citoyen, c'est d'abord avoir ce pouvoir sur le monde que peut donner la maîtrise des savoirs et l'ancrage dans une culture au développement de laquelle il participe. Il fallait simplement comprendre ce que recouvrent cette maîtrise et cet ancrage, et pour cela les concevoir du côté des activités mentales, des actions humaines et non de la contemplation et des représentations symboliques culturelles qui ne seraient seulement reçues.

Du regard épistémologique et métacognitif sur les savoirs au désir

Nous pouvons comprendre plus dans la rencontre entre la reconstruction disciplinaire des savoirs par les maîtres, l'effort épistémologique des élèves et l'esprit des "fondateurs". En rejoignant l'esprit constructeur, en retrouvant les principes fondateurs, comment ne pas retrouver dans cet esprit fondateur, le désir qui l'a accompagné ? C'est bien ce que le travail effectué dans les classes nous permet aussi de penser. La motivation, très vive et sans ambiguïté, à chercher, à refaire, à persévérer pour aller au bout, que nous avons trouvée dans le comportement des élèves et particulièrement de ceux qui éprouvent le plus de difficulté dans leurs apprentissages, est apparue clairement comme un résultat de la découverte de leur propre maîtrise sur les savoirs et leur compétence à les construire. C'est bien parce qu'ils se découvrent acteurs et auteurs, capables de produire les règles et les principes en même temps que les savoirs, qu'ils manifestent un plaisir d'apprendre et un désir de poursuivre leur effort. L'esprit constructeur de l'origine retrouvé par le regard épistémologique et métacognitif est ce qui porte aussi le désir, ce désir fou des hommes, parce que sans limites, de connaître et plus encore, de savoir comment on fait pour connaître, pour obtenir la maîtrise du monde prometteuse de liberté.

Dans ce plaisir du rapport au savoir et à son apprentissage que nous avons décelé dans les réponses des enfants - rappelons-nous : "je suis devenue plus intelligente" -, il y avait quelque chose de cette rencontre avec l'origine où les

hommes se sont crus capables de se donner à eux-mêmes la vie parce qu'ils découvraient leur pouvoir de "co-nnaître".

La métacognition est un concept pédagogique : il prend sens dans son rapport aux savoirs, à des valeurs et à une médiation

L'intégration systématique de la métacognition dans les pratiques scolaires en a reconstruit la signification à l'intérieur d'un *champ conceptuel* éducatif et en a fait un véritable concept pédagogique, défini à la fois du côté des moyens -des outils et des dispositifs pour comprendre et apprendre des savoirs en même temps que leurs activités constructrices-, et du côté des *fins et des valeurs* sociales, citoyennes et éthiques. La métacognition est ainsi devenue le moyen privilégié d'une pédagogie qui peut prétendre faire entrer les élèves dans une culture capable de les humaniser. Mais il faut alors comprendre l'action pédagogique comme une *médiation* à apprendre définie à la fois par le comportement et le rôle du maître en particulier du côté d'une tutelle, de l'*organisation des savoirs* en discipline scolaire et du choix qu'il fait des situations d'apprentissage des élèves.

Il y avait en réalité deux thèses dans notre recherche

La réflexion sur l'une, la compréhension du concept de métacognition, ayant conduit à l'autre, sur le statut du pédagogique et par suite du statut pédagogique de la métacognition.

Il fallait élucider le concept de métacognition si nous voulions pouvoir maîtriser sa mise en œuvre dans la conduite de classe pour l'apprentissage de savoirs. Il était prometteur de réussite scolaire et de motivation, de transfert et d'autonomie comme le montrait la psychologie.

Mais l'exigence où nous étions dès le départ, de son application dans les classes, ainsi que notre propre cheminement intellectuel dans la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage à l'école qui a commencé avec la démarche d'éveil, nous a d'abord fait découvrir une place et un rôle possible pour elle dans une démarche pédagogique, qui a certes manqué de rigueur, on l'a dit, mais en a révélé les ressorts à la fois techniques et éthiques : la conscience, intégrée à une démarche pédagogique pouvait être un outil didactique en même temps qu'un moyen d'éduquer l'enfant aux valeurs de notre culture.

Dès lors deux conséquences se dégagent.

La pédagogie, où nous avons vu émerger la métacognition, pouvait engendrer des concepts capables d'éclairer une action pédagogique et les choix qu'elle effectue, autrement dit, des concepts éducatifs définis par leur rôle à la fois didactique, social et éthique. L'étude de l'éveil nous avait fait comprendre que l'on ne pouvait pas viser des finalités généreuses, égalitaires et citoyennes, comme l'exigeait la tradition et la mission de notre école, sans les faire porter par des démarches pédagogiques -les savoirs ne pouvant suffire en eux-mêmes à être les initiateurs de valeurs qui ne prennent sens que dans des comportements auxquels l'école a le devoir d'"élever" les enfants pour qu'ils en soient ensuite les instigateurs et les garants dans la société.

La pédagogie avait donc révélé un concept comme étant à la fois un outil pour apprendre et une finalité. Elle était seule à pouvoir le faire : ni les ambitions scientifiques de la psychologie et les exigences de l'expérimentation qui l'obligent à découper les situations et à en réduire la complexité et la multidimensionalité qui en font justement la signification, ni les didactiques, centrées sur les savoirs et non sur les finalités et les questions axiologiques ne pouvaient le faire. Les concepts éducatifs ainsi élaborés ou réélaborés ne sont donc pas le fruit de constructions à proprement parler scientifiques et le pédagogue ne saurait s'en contenter - même s'il s'y réfère - pour penser et comprendre ce qu'il fait et faire des choix éclairés. Des concepts construits dans des situations artificielles et simplifiées pour être mesurables et reproductibles ne peuvent en eux-mêmes servir à gérer des actions pédagogiques .

Il faut bien que se constitue un espace conceptuel spécifique, où une rationalité, qui n'est pas celle de la preuve qui ne peut comprendre la complexité, soit capable de rendre compte du sens des situations qui sont celles, quotidiennes, du pédagogue praticien. Cette rationalité, utilisée par la philosophie comme par des sciences humaines et les sciences de l'éducation, trouve sa rigueur et sa signification dans la mise en cohérence de concepts, issus de relations nécessairement dialectiques entre différentes théories, des pratiques et des théorisations, pour ne quitter le réel et sa complexité que pour la trouver reconstituée sous une forme pensable et réfutable, reproductible et évolutive,

dans une modélisation qui est l'expression pédagogique de concepts nouveaux dans un réseau tel celui auquel notre étude nous a permis de parvenir.

Ainsi, si l'éveil avait doublement préparé la réflexion du côté pédagogique du sens de la métacognition, comme du côté épistémologique du statut du pédagogique et des concepts éducatifs qu'il construit et utilise, elle avait montré ses limites. Si la transmission des savoirs ne suffit pas à apprendre aux élèves des comportements citoyens et éthiques, il n'est pas possible non plus d'espérer les ancrer dans de tels comportements s'ils ne sont pas mis en œuvre de façon rigoureuse et systématique et pour cela en rapport avec l'apprentissage des savoirs disciplinaires d'une culture à l'école : c'est parce que l'on a à construire ou à utiliser ensemble des savoirs que l'on va développer des comportements solidaires d'échanges et de partage, de même que c'est parce que l'on a à s'approprier un savoir que la métacognition va prendre un sens. Mais c'est aussi parce que le pédagogue a une représentation précise d'un concept comme la métacognition que l'on peut en travailler la place et le rôle dans la pratique jusqu'à en reconstruire le sens. C'est ce à quoi nous ont servi ces intégrations successives du concept dans des champs de signification différents, qui, nous l'avons dit, alternaient en permanence avec les mises en pratiques également successives parce que sans cesse repensées et théorisées à la lumière des différents éclairages théoriques.

Il y avait bien deux thèses dans notre réflexion.

La pédagogie peut devenir un espace de rationalité où peuvent s'élaborer des concepts proprement pédagogiques parce que multidimensionnels et capables de rendre compte de la complexité des situations d'enseignement, pourvu qu'ils soient mis en cohérence avec d'autres pour constituer une modélisation qui, pour être toujours provisoire et réfutable, n'en n'est pas moins utilisable pour penser et choisir des situations éducatives de telle sorte qu'elles soient elles-mêmes explicites et modifiables.

Le concept de métacognition est l'un de ces concepts : c'est dans le champ de la pédagogie où, mis en rapport par les pratiques de classes avec les exigences de l'école -des savoirs organisés en discipline scolaires, une culture et la médiation du maître, - nous en avons théorisé l'usage dans une modélisation qui en a retenu

la multidimensionnalité. Il est un moyen pour apprendre des savoirs et entrer dans une culture, parce qu'il est porteur de possibilités cognitives en même temps que de fins éducatives.

Allons plus loin.

La métacognition n'est pas un concept pédagogique parmi d'autres. Elle permet à l'élève d'entrer dans sa culture comme sujet capable de la produire autant que d'en utiliser l'héritage de telle sorte qu'elle constitue bien pour lui le moyen de sa liberté que les pionniers de l'école laïque avaient voulu, elle lui donne une chance de s'appartenir. En ce sens, et pour reprendre cette idée à P. Meirieu, (1995) elle est pour le maître un moyen de renoncer à éduquer l'élève si éduquer est conçu comme cet acte démiurgique par lequel l'éducateur, décidant à la place de l'élève pour le "*réduire à ce qu'il peut en comprendre*" (1992 b), lui impose ses manières d'apprendre en même temps que son destin d'élève.

Le sens de la médiation, qui est le moyen de la mise en œuvre de la métacognition, est là, dans un rapport du maître à l'élève et au savoir qui refuse à la fois l'apprentissage technicisé de didactiques sans sujet, qui laissent les élèves dans l'inconscience des moyens qu'ils utilisent, de ce qu'ils savent et savent faire et les gardent donc dans la dépendance du maître, et la seule transmission des connaissances qui, pour ne pas vouloir "*diriger leur liberté*"⁶⁴ ni leur conscience et leur laisser le libre choix des moyens d'apprendre, prend le risque de les abandonner dans l'échec. Elle préfère apprendre à l'élève à *se connaître lui-même* dans son rapport au savoir afin qu'il puisse réellement choisir ses moyens d'apprendre. Le "*connais-toi toi-même*" n'est pas neuf et il n'est pas surprenant qu'on le trouve chez Platon, lié au dialogue socratique qui est une première forme de la médiation par "*tutelle sociale langagière*". Autrement dit, cette "*médiation*" socratique est bien davantage un examen de la conscience de savoir, et d'une conscience épistémologique de savoir, qu'une simple étude de notions. Socrate

⁶⁴ Cette formule est reprise à J. Muglioni, alors Inspecteur général de Philosophie, dans un article du journal "Le monde" de Janvier 1985 intitulé "l'école doit instruire" où, défendant le nouveau texte sur l'école de J. P. Chevènement (nouveau ministre de l'Éducation Nationale) contre la pédagogie d'éveil (les nouveaux textes supprimaient ce terme), il définissait la mission de l'école: "*Que peut et que doit faire l'école (...) ? Simplement mais résolument instruire les esprits et ainsi les libérer pour les tâches qu'il appartient ensuite à chacun de fixer.(...) Le projet même d'instruire est un acte de confiance dans la liberté qu'on ne se mêle pas de diriger mais simplement d'éclairer pour qu'elle ait la capacité de trouver elle-même ses voies*". L'intention et les finalités sont justes ; les laisser à la seule transmission, ce que l'école fait largement depuis son origine -la pédagogie d'éveil, si peu mise en pratique en particulier dans les disciplines "fondamentales", ne pouvant être mise en cause dans les inégalités et l'échec scolaires persistants - ne peut être la solution que pour une minorité d'élèves qui apprend de leur éducation familiale, les moyens adéquats et en particulier comme l'ont bien analysé Rochex et Lahire, les compétences métacognitives exigées par l'école en même temps que par l'acquisition de la culture qu'elle vise à transmettre..

visait déjà, d'une certaine façon, à faire construire des sur soi-même dans ses rapports aux savoirs et aux savoirs-faire pour créer des conditions d'accès épistémologique au savoir : c'était là pour lui, une finalité de l'éducation de l'apprenti philosophe.

En devenant médiateur, le maître est dans cette situation. Il crée les conditions de l'éducation de l'élève en lui faisant construire une conscience de soi de sa culture, en évitant d'une part de les laisser à sa seule initiative en prenant le risque qu'il n'y parvienne pas, et d'autre part d'en imposer les modalités et les contenus. Pour cela, il doit commencer par accepter l'élève tel qu'il est, dans son ignorance et sa maladresse comme dans sa "résistance" à être éduqué comme dit P. Meirieu, à laquelle il oppose deux choses : le refus de son abandon dans un espace de barbarie non balisé par une culture, des savoirs et leurs médiateurs, et celui d'un enseignement qui confond le contrôle "continu" de l'élève par le maître sur les leçons qu'il expose, en supposant qu'il maîtrise les compétences métacognitives nécessaires à leur appropriation, avec l'apprentissage de l'autoévaluation, de la métacognition et de la conscience de soi, qui sont les véritables moyens de cette appropriation. Le médiateur est celui qui choisit de faire de l'élève un sujet et non un objet d'éducation sans renoncer jamais à ce que son identification se fasse dans et par sa culture, et qui se donne les moyens d'atteindre de telles fins par un enseignement qui suppose toujours que l'autre est acteur et peut apprendre.

Le maître traditionnel voulait transmettre le savoir pour libérer les esprits, instruire selon l'ordre des raisons parce qu'il est celui de l'esprit critique et de la liberté. Le pédagogue de l'éveil voulait apprendre aux élèves à apprendre, seul et avec les autres, pour leur donner le pouvoir et la liberté, le sens des valeurs sociales et individuelles. Le didacticien veut mettre en œuvre le dispositif le plus adéquat pour que l'élève apprenne des connaissances de façon plus efficace.

L'ordre des raisons est loin d'être toujours celui des élèves : et s'ils y "résistent" ce n'est pas par stupidité ou paresse mais parce qu'ils sont des élèves, en train d'apprendre des savoirs et des manières d'apprendre, tout en étant déjà pourvus, même si c'est de façon inadéquate, mais dont il faut cependant tenir compte si l'on veut que l'enseignement ait pour eux un sens et une efficacité.

Des élèves se sont "éveillés" à une liberté, à un pouvoir et à une solidarité en même temps qu'à un plaisir d'apprendre, mais cela perd de son sens et de son efficacité sans un rapport rigoureux et explicite aux savoirs d'une culture.

Les dispositifs didactiques sont sans doute plus efficaces mais ils sont aveugles, ils ignorent dans quelles finalités ils le sont et laissent volontiers les élèves dans l'inconscience d'eux-mêmes et de leurs modes d'apprentissage : la centration exclusivement disciplinaire (et pas toujours épistémologique) et technicienne les rend trop souvent oublieux du sujet et des fins de leurs actions éducatives.

Dans des leçons magistrales et des dispositifs didactiques, le sujet n'est que virtuel : si les savoirs y sont présents, c'est sans le sujet bien que pour lui. Dans l'éveil, qui visait bien des valeurs, l'élève est présent comme sujet, mais sans les savoirs ni la régulation des dispositifs et de l'évaluation pour lui permettre une identification dans sa culture.

Il fallait rétablir l'élève comme sujet d'apprentissages rigoureux et inscrits à la fois dans les savoirs et les valeurs de leur culture. L'enjeu n'est pas seulement l'efficacité, mais il est, dans un même mouvement et réciproquement, l'humanisation des enfants dans et par leur culture et la poursuite de l'œuvre de rationalisation de monde que représente son développement. La métacognition dont nous avons montré le caractère transversal à la culture, en est un *moyen* privilégié puisqu'elle peut être une modalité pédagogique rigoureuse et une *fin* éducative. Elle est ce moyen pédagogique qui porte en lui les valeurs qui déterminent dans notre société ce qui humanise les hommes : liée à une médiation telle qu'en ses trois termes -rôle d'étayage du maître, organisation des savoirs en discipline, choix des situations- nous l'avons définie, elle permet aux élèves d'apprendre des savoirs dans des dispositifs précis tout en naissant à leur désir, en construisant une conscience de soi, une autonomie et des relations sociales et citoyennes.

Les choses étaient simples pour les maîtres lorsqu'aller à l'école se confondait pour chacun avec la certitude d'y conquérir, à travers les savoirs et l'exemple reçus des maîtres, le pouvoir et la liberté du citoyen éclairé : apprendre à l'école était une victoire de l'intelligence et de la démocratie sur la barbarie. C'est moins simple aujourd'hui. La société ne sait plus être porteuse d'espoir et d'avenir

pour tous ses enfants ; son école non plus. Elle n'est plus cette autorité prometteuse d'intégration culturelle et sociale et d'humanisation au sens où H. Arendt définit l'autorité comme cette valeur transcendante aux relations humaines qui en permet le commerce sans qu'il y ait lieu d'en justifier la hiérarchie puisqu'elle est d'emblée reconnue et admise comme nécessaire par chacune des parties en jeu.

L'école n'est plus le lieu où tous apprennent, elle est aussi celui où beaucoup échouent ou simplement apprennent mal. Les maîtres ont désormais à faire preuve de leur compétence non seulement à enseigner mais à celle d'apprendre aux élèves ; ils ont à faire preuve de leur "autorité" parce que celle de l'école, qui jusqu'alors les protégeait et leur permettait d'enseigner sans s'assurer que les élèves apprenaient, s'est largement émoussée.

Comment faire preuve alors de cette autorité en évitant ce qui en est l'envers, la punition et la repression ou bien l'acceptation du désintéret des élèves et de la fatalité de l'échec ?

Comment faire en évitant aussi de reproduire à l'identique ce modèle transmissif qui, destiné depuis toujours à une élite, ne parvient pas, contrairement à ses vœux, à instruire les fils du peuple dont elle peut au contraire déclencher l'hostilité à force de les contraindre à des manières d'apprendre et à des savoirs qu'ils ne comprennent pas mais dont ils savent cependant qu'ils sont les seuls moyens de leur intégration sociale et culturelle, tandis qu'ils ne font que progresser dans la conscience de leur échec ?

Comment faire sans jamais renoncer à leur apprendre les savoirs et leur culture ?

Éduquer exige d'abord, on l'a dit, la prise en compte des élèves tels qu'ils sont, avec leurs moyens d'apprendre et leurs représentations premières, pour les conduire vers une culture avec lesquels elle n'est pas forcément en cohérence. Il faudra pour cela aux maîtres la force d'une volonté militante, convaincue à la fois de la "modifiabilité" des élèves comme dit Feuerstein, et de leur propre capacité à l'opérer pour aider les élèves à surmonter leurs résistances à un enseignement dont ils ne perçoivent pas le sens ni nécessité ; il faudra accepter leur non et leur faux-savoir pour les amener à prendre le risque de quitter leur monde connu et (faussement) sécurisant vers le monde inconnu, voire hostile, d'une culture qui

leur est d'abord comme "étrangère". Il faudra pour cela leur apprendre, outre une maîtrise des moyens d'apprendre de façon métacognitive, une connaissance épistémologique des savoirs, seules capables de conduire les élèves en même temps à une conscience de soi, au sens des savoirs scolaires et au désir d'apprendre qui en fait des sujets.

C'est en réalité une double préoccupation dont l'école devra faire preuve : celle du sens de l'école pour les élèves et de leur motivation à apprendre. Comme l'ont noté toutes les analyses des sociologues de l'école de ces dernières années, l'école doit en effet donner du sens pour les élèves, aux études qu'ils font et pour cela les aider à construire leur motivation car elle n'est plus donnée : *"le sens des études n'est plus donné, il est construit par chaque élève.(...) Les élèves ne doivent pas seulement apprendre un "métier d'élève", ils doivent aussi apprendre à donner du sens à leur expérience. Quand ils y parviennent, ils se socialisent à l'école et se subjectivent aussi, ils sont les auteurs de leurs études. Quand ils n'y parviennent pas, ils peuvent subir l'école de façon strictement ritualiste. Enfin certains peuvent percevoir cette obligation comme une violence dans la mesure où leur échec les invalide à leurs propres yeux. (...)* Ainsi le problème essentiel est devenu celui de la motivation des élèves" (Dubet, 1997)

A ces élèves pour lesquels l'école, la culture et les maîtres qui la véhiculent sont ainsi, étrangers et hostiles, mais pour les autres aussi, plus favorisés sans doute par leur milieu culturel, mais dont l'école ne fait que des consommateurs dociles et aliénés, il n'est pas d'autres solutions en effet, si nous voulons qu'à la fois ils soient humanisés par la culture acquise à l'école et capables d'en poursuivre l'œuvre, que de les "motiver", c'est-à-dire faire des savoirs et de la culture des objets de leur désir. Le désir, nous l'avons dit, est ce qui fait renoncer le sujet à la facilité apparente des satisfactions immédiates qui le rendent extérieur à lui-même et consommateur dépendant de ceux qui les produisent. Il est ce qui le pousse à chercher dans l'espace du symbolique, qui est aussi celui de sa propre intériorité, des plaisirs plus lents et plus exigeants puisqu'il faut les construire, mais plus durables, plus maîtrisables et humanisants. Cela n'est possible que si ces élèves cessent d'être étrangers à eux-mêmes et aux savoirs et de se fuir dans le refus et la violence, ou, ce qui peut être pire, dans une passivité qui accepte l'échec comme une fatalité.

Le désir d'apprendre n'est pas un déjà là, et croire le contraire est une bonne façon de l'inhiber et de compromettre le progrès de l'élève. Il s'élabore dans le regard et la parole du maître, convaincu à travers la mise en œuvre de l'outil métacognitif et d'une organisation épistémologique et disciplinaire des savoirs, de sa propre compétence à aider les élèves, à les "rendre plus intelligents" et plus savants, et qui sait du même coup convaincre l'élève qu'il sera aidé à réussir. Il se construit aussi dans la parole des autres élèves qui aident à se mieux connaître. C'est à travers cela que l'élève, apprenant à porter sur lui-même un regard dont, non seulement il accepte, mais il recherche l'évaluation parce qu'il a appris à se faire confiance pour cela, se découvre lui-même comme capable d'apprendre et de construire seul et à plusieurs des savoirs, accède au désir d'apprendre et au plaisir de savoir.

La métacognition, médiatisée par le maître, l'organisation disciplinaire des savoirs et les autres élèves, nous est apparue comme ce moyen pour l'élève de naître au désir d'apprendre et d'entrer dans une culture ainsi devenue sienne, en même temps qu'elle est pour le maître un moyen de l'y aider.

Les hommes ne naissent pas libres et égaux, ils le deviennent.

L'école est le moyen essentiel de cette émancipation, surtout pour ceux qui sont mal-nés. Ces vingt dernières années nous ont appris qu'elle n'y parvenait pas comme les fondateurs de l'école l'avaient imaginés. Il n'est plus tant d'accuser la société et ses structures inégalitaires : les révolutions nous ont appris le danger du totalitarisme qui peut s'insinuer là-même où l'on attend tout de la générosité des idées des hommes, de leur savoir et de leur sens de la liberté. Il faut agir là où nous sommes pour donner l'accès aux conditions et aux exigences de la liberté aux enfants de cette société.

Les hommes ne naissent pas violents non plus, ils le deviennent. La société, en perte de ses valeurs, ne parvient plus à tenir ses promesses de liberté par le travail : des hommes sont privés de ce que la philosophie avait présenté comme la condition première de l'humanisation. Quoi d'étonnant à cette violence du désespoir ? Et comment ne pas se tourner là encore vers l'école et sa mission civilisatrice pour l'endiguer ?

Mais ces dernières années nous ont appris aussi que l'école n'était plus non plus le rempart que l'on croyait contre la violence. Plus encore, nous avons plutôt

perçu dans les démarches et objectifs qui ont toujours accompagné son choix ancestral d'un élitisme républicain, un catalyseur de cette violence.

S'il est essentiel d'instruire, de transmettre à chaque génération le patrimoine culturel par lequel elle appartient à une histoire et devient capable d'en poursuivre l'œuvre, souvenons-nous que certains parmi les plus savants, ont accompagné la barbarie nazie. Il faut comprendre que si la conscience de soi ne se construit pas hors des savoirs, les savoirs eux, peuvent s'acquérir sans elle.

Si l'école veut être le lieu où tous les enfants puissent apprendre à devenir des hommes libres et conscients, des citoyens éclairés capables de rejeter la violence et l'irrationnel hors de tout recours possible, alors il faut qu'elle instruisse et éduque *en même temps*. Il faut pour cela qu'elle sache faire porter par les activités même d'accès aux savoirs des élèves, par les modalités pédagogiques qu'elle met en œuvre quotidiennement, les valeurs humaines, morales, sociales et citoyennes qui sont de l'ordre du partage, de l'aide et de la solidarité, de la participation, du travail et de la production, de la conscience de soi construite dans le rapport au travail et aux autres : elles sont ce qui permet aux élèves de s'approprier le savoir parce qu'elles lui donnent du sens en même temps qu'elles les identifient dans leur culture et leur société.

Nous avons fait le pari que là où nous étions, dans l'école, il était possible de mettre en œuvre une telle *éducation aux savoirs*, à la liberté et aux valeurs d'une société démocratique qui en constituent la culture, par la médiation des maîtres qui en sont porteurs. La métacognition, parce qu'elle est un concept pédagogique qui peut devenir un outil pour apprendre en même temps qu'une finalité éducative en est un moyen privilégié.

Ce ne serait utopique que si la proposition était irrationnelle et de ce fait "*improbable*" pour reprendre une idée d'Aristote (Poétique, 1460, a 26-b 2). Nous en avons montré la rationalité. Nous savons aussi qu'il y a des pédagogies qui, pour être "*possibles*" (ibid.) puisque réelles, n'en sont pas moins "*improbables*" dans les finalités qu'elles croyaient pouvoir atteindre. C'était dans leurs principes même qu'était l'erreur, et du même coup leur irrationalité, parce qu'elles ont séparé la question des moyens de celle des fins éducatives.

Puisque le pédagogue est toujours *en devoir* de faire ce qui ne peut jamais être qu'une conviction et un espoir, il ne lui reste qu'à "*préférer l'impossible*

vraisemblable (et rationnel) *au possible improbable*". C'est notre double réponse à la question du statut du pédagogique et à la possibilité d'apprendre une culture à l'école qui soit un lieu d'humanisation.