

INTRODUCTION

Les idéaux démocratiques et laïques pour l'école étaient forts dans cette nouvelle société où venaient d'être abolis les privilèges : il fallait donner la culture aux enfants du peuple et leur apprendre en même temps ce qui constituait les nouvelles valeurs de la démocratie. D'ailleurs, c'était tout un : il fallait qu'ils deviennent des citoyens éclairés puisque c'était à eux désormais d'assurer pour les hommes un avenir nouveau où la liberté et le pouvoir ne dépendraient plus des hasards de la naissance.

Les hommes avaient inventé le sens du savoir et du même coup celui de l'école qui était le seul lieu possible de cette "instruction publique" qui devait éduquer le peuple non seulement aux savoirs de bases mais aussi aux valeurs fondatrices de la république laïque naissante. Aller à l'école pour y apprendre ce qui devait permettre de vivre comme un sujet dans cette société nouvelle, pour apprendre ce qui était prometteur de liberté et d'égalité, bref, ce qui devait humaniser, n'avait pas besoin d'autre motivation pour l'enfant d'un peuple héritier de siècles d'humiliation.

Alors que s'est-il passé ?

Que s'est-il passé pour qu'aujourd'hui, ces enfants du peuple, qui ont toujours le même besoin de culture pour s'humaniser, préfèrent les images aliénantes de la télévision à ce qu'ils font à l'école, au point que ce lieu de transmission d'une culture de l'écrit se trouve obligé de s'ouvrir sur une "culture de l'image".

Que s'est-il passé pour que les questions qui animent les acteurs de l'école soient devenues celle du sens de l'école et du savoir qui s'y transmet, celle de la motivation des élèves à apprendre, et de plus en plus, celle des maîtres à enseigner ?

Les sociologues et les historiens nous donnent à comprendre¹.

¹ Nous empruntons pour cela en particulier à F. Dubet et D. Martuccelli, (*A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire* Seuil, 1996), J. Y. Rochex, (*Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995), A. Prost, (*Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, 1968, et *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, A. Colin, 1990).

L'échec scolaire naît dans une école qui doit répondre aux demandes nouvelles en formation d'une société en évolution auxquelles elle n'était pas préparée. Il naît aussi de ce que, dans une école, vouée depuis toujours à la défense d'un élitisme républicain, les élèves se sont mis à vouloir, et *tous*, des études longues et capables de les conduire à des diplômes en même temps qu'à des métiers. Cette école n'a jamais été conçue pour cela, pas plus dans ses structures, que dans ses objectifs et ses modalités pédagogiques : ce qu'elle savait bien faire pour former une élite parmi les enfants de la bourgeoisie et ceux des enfants du peuple qui parvenaient à franchir les barrières de la sélection, elle ne sait pas le faire pour l'ensemble des autres. On pourrait dire que ce ne sont plus les mêmes qui sont les enfants du peuple : les premiers ainsi nommés, fils de la bourgeoisie montante, ont su profiter d'une école faite pour eux, ils y ont conquis le savoir, le pouvoir et la liberté ; pour les seconds, si l'école a rempli sa tâche d'alphabétisation, tout reste à faire pour ce qui est d'une conquête du savoir et du pouvoir qu'il donne.

Repenser la culture pour comprendre la tâche de l'école ?

Si l'acculturation ne se fait pas pour tous les enfants à l'école, peut-être faut-il comprendre que c'est sa conception de ce qu'est une culture qui est à revoir. Il semble bien en effet, que la conception que véhicule le modèle transmissif soit celle d'un ensemble de savoirs organisés et systématisés qui portent leur propre logique de compréhension et donc d'apprentissage et qu'il suffit donc d'exposer aux élèves pour qu'ils les comprennent.

Mais si la culture se résume à cela, comment comprendre qu'elle se soit "construite" et qu'elle continue de le faire ? Et si certains la développent et détiennent les moyens de sa construction et de son usage, d'où tiennent-ils leurs compétences -lesquelles ne sont donc pas que des "savoirs" de type déclaratif- ? Et quelle est donc cette acculturation que produit l'école si elle ne donne pas aux élèves les clés de l'élaboration des savoirs qu'elle transmet qui sont aussi celles de sa maîtrise du monde et de sa liberté ?

Les appels répétés des responsables scolaires aux valeurs républicaines et citoyennes, qui appartiennent aussi à notre culture et auxquelles l'école a eu, dès son origine, à éduquer les enfants du peuple, ne sont pas que de pure forme, ils visent à combler un manque, une perte de valeurs et de comportements

indispensables à une vie d'homme : dans quelle mesure notre école parvient-elle à cette "éducation civique" ?

Bref, il faudra revenir sur ce qui définit une culture si nous voulons comprendre précisément ce que peut signifier pour le pédagogue que l'acculturation des enfants du peuple est la finalité de l'école et ce que cela implique pour ses choix éducatifs. La visée de *finalités* exige une réflexion sur les *moyens* et une adaptation des uns aux autres.

L'école comme pôle identitaire : lieu d'appropriation de savoirs et de valeurs.

Dans une période où l'école cesse d'être en cohérence avec la société et où cette société cesse elle-même d'être en cohérence avec les choix d'égalité, de fraternité, de travail pour tous et de liberté, qui l'ont fondée, ce qui se perd pour beaucoup de ces enfants déjà perdus déjà dans une société qui ne sait plus leur offrir d'avenir, est davantage le sens de *cette* école actuelle que son sens originel : ce que les élèves manifestent dans leur opposition à l'école est moins le rejet de l'école dans son principe instructif et éducatif que la manière dont elle le réalise. Peut-être même que ces enfants, souvent en perte de repères, de valeurs et de lois, demandent-ils plutôt plus à l'école que ce qu'elle leur donne, du côté de l'éducatif, du social et de l'affectif, c'est-à-dire de ce qui est capable d'engager leur intérêt et leur motivation pour le savoir et la culture et d'ouvrir sur le sens de leur vie.

Lorsque, pour prendre un exemple, plus de soixante pour cent d'enfants d'une grande section de maternelle sont les seuls à se lever le matin parce que leurs parents sont sans travail depuis plusieurs mois ou années, comment s'étonner qu'au cours préparatoire ils ne connaissent pas les jours de la semaine ? Quel sens peut bien avoir pour eux de "représenter" ou "structurer" le temps comme disent les maîtres, avec des mots, des images, des symboles propres à la culture, dans la mesure où la veille n'est pas différente du lendemain, où "dans huit jours" sera la même chose qu'"il y a deux mois" ; puisqu'il n'y a pas plus d'espoir du lendemain que de désespoir de la veille et qu'il ne reste qu'à vivre au mieux l'instant sans plus de souvenirs que de projets, bref, sans tout ce qui ancre l'individu dans un rapport à ses origines, à une histoire individuelle et collective, qui lui permet d'exister autrement que comme une pierre. Il y a plus à faire pour

ces enfants qui ont perdu le sens du temps en même temps que celui de leur histoire que d'apprendre une Histoire où ils ne sont présents en aucune manière. Il faudra donner du sens au temps, à commencer par celui qu'ils vivent - et l'on voit l'intérêt d'une pédagogie de projets des élèves où le temps trame leur travail vers un but - il faudra "motiver" ses multiples représentations ; il faudra aussi leur faire reconstruire des pans de l'Histoire comme des réponses à des questions qu'ils se seront posées sous l'impulsion du maître, en les sensibilisant au contenu en même temps qu'à la manière dont l'histoire s'élabore et s'écrit pour leur donner une chance d'en devenir à la fois les producteurs et les scripteurs, les sujets et peut-être les héros.

Il y a plus à faire à l'école pour ces enfants qui n'ont qu'elle pour s'humaniser, mais pour tous les autres aussi qui ont tout autant besoin de se construire une identité par et dans leur culture, qu'à leur exposer l'histoire, la biologie ou la littérature comme des "produits" finis, posés dans leur cartable, à côté de leur intelligence, de leur affectivité et de leur sens social, il y a à le faire *autrement* en les mobilisant systématiquement pour que les savoirs, acquis en même temps que les moyens cognitifs, épistémologiques sociaux et affectifs de leur élaboration, deviennent le lieu d'une identification culturelle.

L'école peut ainsi re-devenir -puisque tel était son rôle originaire- ce qui lui est en réalité demandé aujourd'hui, un pôle identitaire fort et il faut le comprendre comme une chance donnée aux maîtres de remplir une vraie mission d'instruction publique : *"Aux gens qui pensent que la transmission des savoirs est l'objectif prioritaire de l'enseignement, je réponds qu'il faut prendre cet objectif au sérieux et donc donner les moyens à tous les enfants de s'approprier le savoir. Si on masque cette question, la célébration du savoir camoufle des positions élitistes."* (Charlot, 1997)

Si cette transmission culturelle est bien la mission de l'école, celle-ci ne peut plus le faire en ignorant ceux qu'elle exclut, elle doit se donner les moyens de permettre à tous de s'identifier dans et par les savoirs et les valeurs de leur culture sous peine de perdre en même temps des chances d'humanisation et la valeur et le sens d'une culture désormais plus contemplée -voire consommée- que développée et réalisée dans et par l'histoire des hommes. Cela exige comme on l'a dit, que l'école redéfinisse l'objet de la transmission -ce qu'est une culture- , mais aussi ses moyens : il faut qu'elle trouve des modalités pédagogiques qui en

permettre une *appropriation* capable d'aider les élèves à s'y construire leur intelligence et leur liberté.

Faisons l'hypothèse que cela est possible,

que l'école peut apprendre à tous des savoirs et les moyens de les comprendre et de les construire, des valeurs et des lois, de telle sorte qu'ils prennent sens et intérêt pour eux, personnellement, c'est-à-dire qu'ils y trouvent une motivation capable de maintenir cet intérêt, afin qu'ils puissent les utiliser pour penser et vivre, pour "aimer et travailler", comme disait Freud pour définir ce qu'est la normalité. Faisons cette l'hypothèse que l'école peut faire entrer tous les enfants dans leur culture de telle sorte qu'elle constitue pour eux le moyen de leur identification comme homme et comme citoyen dans la société où ils ont à vivre.

Il nous faudra en trouver les moyens dans le double sens d'une définition de la culture et de ce qu'il faut comprendre parce que peuvent être des savoirs de culture, et par les modalités spécifiques et nécessaires à une appropriation de savoirs. Mais un problème se pose avant d'aller plus loin dans la réflexion sur la nature de ces moyens .

Du pari à l'hypothèse, une question récurrente : quelle valeur accorder à la recherche en pédagogie

Ce pourrait n'être là qu'un *pari*, parce qu'en la matière, l'action pédagogique n'étant jamais l'application de sciences ou de technologie, même si elles sont nécessaires, mais plutôt affaire de choix éthiques -de valeurs et de *comportements* moraux et sociaux- au moins autant que pragmatiques, il n'est pas possible de lui conférer la rigueur scientifique d'une démarche expérimentale. Il semble qu'en pédagogie, on ne puisse qu'engager quelque chose de soi qui ressemble à une foi dans une finalité. C'est cependant bien une *hypothèse* que nous formulons, car notre recherche veut donner à ce pari la rationalité qui pourra seule lui conférer valeur et crédibilité.

Mais peut-on espérer *vérifier* cette hypothèse ?

Il y a là une question de fond pour notre travail et nous allons la retrouver : quelle peut bien être la nature d'une telle rationalité dans la mesure où l'action

pédagogique s'engage dans des situations inexpérimentables puisque déterminées par leur caractère à la fois et essentiellement complexe et pluridimensionnel, individuel et historique. Expérimenter suppose en effet que la situation soit reproductible, qu'elle soit aussi analysable en facteurs isolables et mesurables, ce qui conduit à la détruire dans sa réalité pour en faire une situation d'expérience.

On peut reprendre avec profit la réflexion de C. Bernard sur les difficultés de construire des connaissances expérimentales en physiologie et d'expérimenter le vivant, très proche de notre question sur l'expérimentation en situations pédagogiques et l'existence de connaissances expérimentales en pédagogie : *"En physiologie, l'analyse qui nous apprend les propriétés des parties organisées élémentaires isolées ne nous donnerait cependant jamais qu'une synthèse idéale très incomplète ; de même que la connaissance de l'homme isolé ne nous apporterait pas la connaissance de toutes les institutions qui résultent de son association et qui ne peuvent se manifester que par la vie sociale. En un mot, quand on réunit des éléments physiologiques, on voit apparaître des propriétés qui n'étaient pas appréciables dans ces éléments séparés. (...) Leur union exprime plus que l'addition de leurs propriétés séparées."* (1966, p. 140).

Ainsi nous trouvons-nous devant cette difficulté qui ressemble fort à une aporie, d'avoir à penser et à concevoir des situations pédagogiques de telle sorte qu'elles soient analysables, critiquables, "réfutables" comme dira Popper, bref, scientifiquement repérables, tout en renonçant à les soumettre aux exigences de l'expérimentation pour ne pas les dénaturer et risquer de construire des connaissances vraies sur quelque chose qui n'existe pas.

La question est celle du *statut du pédagogique* : est-il de l'ordre de la théorie ? Mais la pédagogie risque alors de ne rien dire aux pédagogues praticiens sur leur pratique qui leur permette de la comprendre et de la concevoir. Est-il de l'ordre de la pratique ? Mais elle risque alors de s'enfermer dans un empirisme aveugle sans plus d'intérêt pour penser des pratiques. La pédagogie doit cependant pouvoir constituer un savoir rationnel sur des pratiques.

Il faudra donc, en même temps que l'on cherchera à vérifier notre hypothèse sur le rôle identifiant de l'école dans une culture, interroger le type de rationalité dans lequel nous pouvons nous situer pour conférer une validité à notre

recherche sans rien lui enlever de sa prétention à comprendre et à concevoir des situations pédagogiques.

Ainsi reviendrons-nous régulièrement sur ce point, tout au long de notre étude, comme pour effectuer, à l'instar de ce que nous proposons aux élèves à l'école qui réfléchissent sur la manière dont ils font ce qu'ils font pour en prendre conscience et le mieux maîtriser, un moment de réflexion, un temps de métacognition sur ce que nous sommes en train de faire. Il s'agit d'y trouver peu à peu, à travers un regard "de haut niveau" comme dit M. Develay (1995) à propos de l'attitude épistémologique nécessaire à organiser les savoirs en savoirs de culture pour mieux les assimiler, un fondement et une maîtrise.

Si donc, l'école doit être un lieu d'identification par la culture pour l'ensemble des enfants alors qu'elle y parvient mal aujourd'hui, il lui faut à la fois, comme on l'a dit, redéfinir ce qui est à transmettre -la culture- et réfléchir également aux modalités de sa transmission. Il faut qu'elle se donne d'autres moyens que ceux dont elle use actuellement et qui laissent trop d'élèves dans l'ignorance de ce qui leur a été *enseigné*, incapables de reprendre à leur compte les savoirs *transmis* qui, tellement "retenus" sans être "pensés" ni "réfléchis", ne peuvent plus leur permettre de s'inscrire comme sujets dans un monde désormais non maîtrisable. Il faut que l'école se constitue des moyens capables de donner aux élèves à la fois les savoirs et la pensée de ces savoirs, c'est-à-dire leur sens : c'est une condition de leur appropriation et aussi de leur intégration dans une culture. Encore faut-il que les élèves eux-mêmes aient été exercés à déployer cette pensée capable de réfléchir les savoirs .

C'est elle que toute une tradition philosophique a appelé la *conscience* ; elle en a fait, avec Descartes, avec Kant en particulier, une condition nécessaire de toute connaissance -et par là, de toute culture- en même temps que l'essence de l'humanité dans l'homme.

Des psychologues cognitivistes d'outre-atlantique ont construit un concept, la métacognition, qui en est proche au sens où il traduit lui aussi une attitude réflexive du sujet sur ce qu'il pense et fait pour mieux le maîtriser.

Que la *métacognition* peut devenir un outil privilégié de l'acculturation de tous par l'école.

Si nous faisons l'hypothèse que l'école peut acculturer les enfants en leur permettant une *appropriation* des savoirs indispensables à leur identification, c'est que la *métacognition* est présentée par la psychologie comme prometteuse de tels apprentissages : *"Il est sans doute juste de dire qu'un des développements conceptuels qui a le plus influencé les études sur la cognition au cours des dix dernières années, est la notion de métacognition qui souligne la prise de conscience des processus cognitifs et des stratégies par l'individu"* , (Flavell, in Bideaud et M. Richelle, 1985, p.30).

La *métacognition* est à comprendre du côté des notions de distanciation et de prise de conscience, de contrôle et d'autorégulation

Retraçons un bref historique de ce concept pour en appréhender le sens et les promesses pédagogiques.

Créée aux États-Unis par J. H. Flavell, avec des psychologues comme H.M. Wellman et A. Brown au début des années soixante dix, dans le cadre de travaux sur la mémoire qui visaient l'apprentissage de stratégies destinées à faciliter le rappel d'informations apprises, a été précédé, dès le début du siècle, par des travaux sur ce que l'on appelle aujourd'hui la "métacompréhension". Il s'agissait d'apprendre à des sujets, par entraînements de type behavioriste, des stratégies de réflexion par autoquestionnement sur leur lecture pour qu'ils sachent eux-mêmes la conduire tout en s'assurant qu'il comprenaient ce qu'ils lisaient. La notion de *contrôle* par le sujet, de ce qu'il fait pour le surveiller par le moyen d'une *distanciation* de l'activité pour la *réfléchir*, opérer sur elle des prises de conscience pour pouvoir l'évaluer et la réguler, était déjà présente : elle constituera un des caractères essentiels de la *métacognition*.

Ce concept s'est d'ailleurs nourri des recherches piagétienne sur "*la prise de conscience*" qui permet d'opérer le passage de la pensée intuitive à la pensée opératoire, en particulier à la pensée formelle, qui est, dit Flavell (ibid., p. 30) "*de toute évidence de nature métacognitive (puisqu') elle comporte une réflexion sur les objets cognitifs tels que les propositions, les hypothèses et les possibles*". La "prise de conscience" est en effet chez Piaget (1974 a et b) ce qui permet de passer du

"réussir" de la période préopératoire, sans compréhension ni distanciation sur l'activité permettant d'en saisir les rouages, au "comprendre" de la période opératoire où le sujet, devenu peu à peu capable d'explicitier son activité en une "théorie" peut désormais la choisir pour la réutiliser c'est-à-dire pour la *transférer* à d'autres situations où elle sera nécessaire.

Et si la métacognition désigne ce rapport distancié à ce qu'il fait pour en prendre conscience et le théoriser, comme à ce qu'il utilise -connaissances et stratégies- elle est prometteuse de transfert des savoirs et savoirs-faire ainsi construits et utilisés dans ce rapport réflexif à l'activité.

La métacognition : un facteur de réussite scolaire et de motivation

Plus encore. Certains travaux, ceux en particulier de Cullen (1985), Wong (1985), Booker et Murphy (1985) aux Etats-Unis, ceux de l'équipe de Bouffard-Bouchard (1991, 1994) au Canada, qui rejoignent sur certains points des études plus proches de nous, des sociologues comme Bautier, Charlot et Rochex (1992), Rochex (1994,1995), Lahire (1993), font apparaître la métacognition comme un facteur, propre à la fois à notre culture et à notre école qui la véhicule et la transmet, essentiel à la réussite scolaire : les élèves en échec seraient en difficulté pour contrôler ce qu'ils font, qu'ils ont tendance à faire au hasard, ce qui compromet leur capacité à transférer les connaissances mises en œuvre. Ils seraient aussi en difficulté pour utiliser des connaissances que cependant ils ont, d'une part parce qu'ils ne savent pas les mettre en œuvre avec des processus de contrôle adéquats, mais aussi parce qu'ils ne savent pas qu'ils les ont : Rochex (1993, 1995) dira que élèves en réussite au contraire, savent ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas. Ces "connaissances métacognitives", qui concernent à la fois des contenus, des stratégies et autres méthodes de travail et qui constituent l'autre pôle de la métacognition, caractérisent donc les élèves en réussite scolaire -on voit par là l'intérêt de ces réflexions et travaux sur la métacognition pour mettre en œuvre de véritables "études dirigées"-.

Et lorsque ces recherches s'interrogent sur les sources de cette réussite elles en appellent à la *motivation* : c'est comme si la conscience que élèves ont de leur savoir - ou de leur non savoir- et de leurs stratégies, bref d'eux-mêmes comme apprenants, leur donnait confiance dans leurs compétences. C'est en ce sens que

ces élèves métacognitifs apparaissent comme persévérants, confiants dans leur capacité de réussite. La métacognition serait donc un outil d'apprentissage qui développe des savoirs, des stratégies et des méthodes de travail, en même temps qu'une motivation à apprendre et un sens du rapport au savoir.

C'est évidemment très séduisant dans une école où l'échec scolaire est une question centrale liée à celle de la motivation des élèves et du sens du savoir ; dans une école où même les élèves qui réussissent sont en difficulté quant au transfert de leurs connaissances.

Mais se pose alors la question de son apprentissage.

La métacognition peut-elle s'apprendre ?

Les essais de la psychologie, le plus souvent en laboratoire il est vrai, sont optimistes. Il y a aussi des études sur les enfants très jeunes et l'attitude des mères qui savent rendre leurs enfants "métacognitifs". Il y aura surtout à chercher des sources et des fondements à ces apprentissages qui paraissent si intéressants.

La référence aujourd'hui la plus utilisée est celle à faite à Vygotsky (et à Bruner à travers lui), parce qu'elle parle à la fois de développement de l'intelligence et d'apprentissage en les mettant en rapport avec la conscience, l'autorégulation -processus essentiel du contrôle- et le langage ; parce qu'elle parle de médiation *culturelle et sociale*, et qu'elle nous introduit par là à la question proprement pédagogique du rôle du *maître* et de l'école dans l'*apprentissage d'une culture* qui est ce qui permet le *développement* de l'intelligence, contrairement à la conception piagétienne pour laquelle le développement de l'intelligence, comprise comme un ensemble de structures logico-mathématiques - précède et permet l'apprentissage des savoirs à l'école.

Peut-on faire passer le concept de métacognition de la psychologie à la pédagogie sans perdre de son sens et de sa valeur scientifique ?

La psychologie, avec la notion de métacognition, nous donne donc des raisons de croire qu'il est possible de développer une motivation à apprendre en même temps que de construire des stratégies efficaces d'apprentissage des savoirs.

Cependant elle est d'abord un concept de la *psychologie* et non un outil *pédagogique* : le transfert est-il possible ? Comme le remarque Bouffard-Bouchard (1994) : "*si des succès partiels ont déjà été obtenus en laboratoire, il existe encore trop peu de travaux sur l'intégration de ces méthodes au curriculum scolaire (...)*". Il y a là une visée essentielle de notre recherche : mettre en œuvre la métacognition à l'école, dans des conditions normales de classe et dans un rapport d'apprentissage de *savoirs* scolaires qui n'intéresse pas la psychologie.

... Et de nouveau la question du statut du pédagogique

Nous devons en effet nous demander dans quelle mesure ce concept scientifique élaboré dans la psychologie peut devenir l'instrument d'une pratique pédagogique sans perdre de sa valeur et de son sens. Dans quelle mesure aussi une telle mise en œuvre peut devenir un "enseignement" pour les maîtres, au sens où elle pourrait leur permettre non seulement d'effectuer des choix pédagogiques mais aussi de les réaliser, quitte à les remettre en permanence en question pour les affiner, les préciser, les adapter. Il y a une réflexion à mener sur la valeur d'un tel travail pour les maîtres, puisque c'est bien à eux, d'abord que ce travail s'adresse pour les aider dans la mission d'acculturation des enfants par l'école.

Le "méta" émerge dans une démarche pédagogique

La métacognition n'est pas née, nous le disions, dans le champ de la pédagogie où nous voulons la mettre en œuvre. Cependant c'est dans ce champ que nous en avons d'abord appréhendé le rôle et la signification, c'est important et symbolique pour notre recherche.

C'est en effet à travers la *démarche de la pédagogie d'éveil* et dans sa mise en pratique dans des classes, en particulier en biologie qui a beaucoup été à l'initiative de sa mise en œuvre et de sa théorisation, que nous avons vu émerger le sens de la prise de conscience, le sens du "méta" dans une démarche active d'apprentissage. Elle y apparaît comme indispensable à l'*activité de construction* de connaissances et à chacune des étapes de ce cheminement constructiviste. La référence à la psychologie génétique, même si elle ne fut pas toujours le fondement explicite des choix effectués, la référence également à l'épistémologie bachelardienne et à sa thèse d'une nécessaire "psychanalyse de la connaissance" pour construire des connaissances et un "esprit scientifiques", sont très éclairantes

pour saisir le rôle de la conscience du sujet dans la démarche de construction des savoirs.

Mais existe-t-il des concepts proprement pédagogiques ?

Ce premier travail d'élucidation du rôle de la conscience dans une démarche de pédagogie active, outre qu'il laisse prévoir l'intérêt et le rôle de la métacognition dans un processus d'apprentissage, permet aussi d'anticiper la possibilité d'un usage pédagogique de ce concept de la psychologie et de son rapport avec d'autres concepts et comportements pédagogiques qu'il faudra cependant redéfinir précisément et indépendamment de cette pédagogie dont l'histoire nous a déjà appris les difficultés et les lacunes, en particulier du côté du rapport aux savoirs disciplinaires, à l'évaluation et à la place de l'écrit qui paraissent aujourd'hui essentiels à l'apprentissage. Et c'est encore la même question qui se repose, des conditions dans lesquelles ce concept de la psychologie peut, sans perdre de sa valeur, entrer dans le champ de la pédagogie où il va devoir entrer en relation avec des savoirs, des élèves et des maîtres ? La question plus précise est de savoir s'il existe des *concepts* proprement pédagogiques.

Il faudra donc élucider le sens du concept de métacognition dans le champ où il s'est élaboré après en avoir anticiper le la place et le sens dans la pédagogie de l'éveil où il figure sous le terme de "conscience"

Ce concept en effet, paraît d'abord "flou", "vague" comme le notent la plupart des psychologues qui l'utilisent, et la définition succincte et générale de Flavell dans une formule souvent reprise, qui évoque cependant bien l'idée de distanciation - "la cognition sur la cognition"- donne le ton : il semble bien que l'importance qu'on lui attribue et que nous avons rapidement tracée, soit en rapport inverse de la précision de sa signification et de ses limites.

Quelle est donc cette "cognition", cette activité de connaître, qui est comme les autres sur de nombreux points mais qui en diffère cependant radicalement du fait qu'elle est "méta" ? Qu'est-ce qui la distingue donc de la simple "cognition" qui puisse justifier tout l'intérêt qu'on lui porte - distinction que certains psychologues contestent, notons-le - ?

Le sujet est-il à proprement parler conscient de ce qu'il fait lorsqu'il "contrôle" son activité, s'agit-il bien de conscience ? Et peut-on devenir réellement conscient de ses propres procédés de pensée ? Doit-on toujours et en permanence contrôler ce que l'on fait pour apprendre et pour réussir ?

Les polémiques sont vives autour de ce concept et de son rapport à la conscience, au point que certaines questions restent sans réponse alors qu'elles sont cruciales dès lors que l'on sort de la seule théorie et qu'il s'agit de mise en pratique, d'élèves qui apprennent des savoirs et de maître qui les y aident.

On ne pourra éluder ces questions et les difficultés de la définition de ce concept, en particulier dans son rapport à la notion de conscience qui le fait entrer dans le champ de la philosophie, si nous voulons faire le tour de cette question.

Comprendre la conscience dans le champ de réflexion qui est le sien : celui de la philosophie

La question de la conscience n'est pas en effet une question proprement psychologique. Elle constitue un thème majeur de la réflexion philosophique depuis qu'elle s'interroge sur ce qu'est penser et qu'elle l'a défini comme une conscience, un "cogito" : penser n'exprime pas un rapport direct et immédiat mais médiat aux choses. Définir la pensée comme une conscience, c'est dire qu'elle n'est jamais engluée dans les choses, mais toujours à distance pour les re-présenter dans une pensée à la manière dont le fait une culture qui reconstruit le monde dans des modes de représentation qui le rendent intelligible et de ce fait maîtrisable. La philosophie fait apparaître la notion de conscience dans cette idée de distanciation réflexive, que nous avons associée à la métacognition, en même temps que de maîtrise de ce qui est ainsi réfléchi et représenté. Elle nous laisse ainsi à penser que la conscience est à la fois une condition de la construction du savoir et plus largement de la culture, et un moyen de maîtrise du monde et par là-même de liberté. C'est bien le sens de ce qu'Hegel appelle la "conscience de soi", dont il montre également qu'elle se construit, et cela dans un rapport au travail et à l'autre. La réflexion hégélienne sur le développement de la conscience de soi par le travail et le rapport à autrui nous permet à la fois de renouveler l'hypothèse déjà soulevée avec les travaux de la psychologie à propos de la métacognition, que la conscience n'est pas donnée mais se construit et par étapes, d'une conscience "immédiate" à une "conscience de soi" : nous aurons là de quoi

nourrir une réflexion sur la métacognition, comprise du côté de la conscience, et par là, du rapport au travail, à l'autre, à la culture et à la liberté.

Cette réflexion sur le rapport entre la pensée et la conscience coïncide avec l'émergence du sujet, c'est-à-dire de l'homme devenu lieu de construction du savoir et de la vérité, en même temps que source de valeurs. En devenant une conscience de soi, l'homme a pris d'une certaine façon, la place que Dieu occupait dans la "métaphysique" comme fondement du vrai et du bien. C'est bien ainsi qu'il faut comprendre la révolution copernicienne de Kant qui place le sujet au centre de l'univers de la connaissance et de la morale : en même temps qu'il est devenu un sujet conscient, l'homme a conquis le statut de "sujet transcendantal", c'est-à-dire aussi épistémologique, porteur des conditions d'élaboration des connaissances qui fonde sa rationalité en même temps qu'il construit le vrai.

Et l'on peut imaginer retrouver ce lien ainsi mis à jour entre la pensée, la conscience, la maîtrise et l'identité, dans une construction "métacognitive" donc consciente, de connaissances par des élèves à l'école.

La réflexion philosophique fait également apparaître, et comme la pédagogie d'éveil où nous l'avons vue émerger, l'intime relation entre la conscience et l'activité productive -le travail- du sujet mais aussi avec la relation à autrui : la conscience ne se développe pas dans la solitude du rapport au monde mais dans une relation sociale, à travers l'expérience de l'altérité qui est d'abord celle douloureuse, de la soumission à l'autre nécessaire à la conquête de la conscience de soi qui est aussi celle de l'autonomie. Vygotsky n'est pas étranger à cette réflexion de tradition hégélienne-marxiste qui fait de la conscience de soi et de la liberté l'aboutissement d'une relation dialectique entre un "maître" et un "esclave" dont le travail et la prise de conscience sont les moteurs.

La philosophie paraît donc bien pouvoir constituer une source, voire un fondement, pour notre réflexion sur la métacognition qui représente une sorte d'*opérationnalisation de la conscience* dans les tâches d'apprentissage et que nous voulons mettre en relation à l'école avec des savoirs et des valeurs, des maîtres et des élèves, dans un processus d'enseignement qui permette que les premiers puissent devenir des instruments de maîtrise de soi-même et du monde pour les élèves.

Question de méthode : cheminant dialectiquement entre théorie et mise en pratique, notre recherche n'est pas déductive

Si la psychologie est une référence obligée pour comprendre la métacognition, si la philosophie permet d'en trouver des sources et des contours d'autant qu'elle met la conscience en rapport la culture, ce n'est pas dans un cheminement déductif qu'il faut comprendre le sens de notre démarche de recherche : les pratiques de la métacognition à l'école ne sont pas une application de ces réflexions théoriques, c'est dans une alternance dialectique que ces réflexions et ces mises en pratiques se sont élaborées conjointement - la mise en pratiques ayant souvent permis de faire des choix théoriques et des interprétations, ou motivé le recours à d'autres références que la psychologie.

Et c'est encore la question du statut de la rationalité du pédagogique que nous retrouvons. Quelle valeur accorder à ces mises en pratiques de la métacognition et à leurs modélisations au prétexte qu'elles ne sont pas expérimentales ?

Une brève présentation du concept de métacognition laisse apparaître sa richesse pour peu qu'on le comprenne à l'intérieur de différents champs de réflexion et de pratiques qui le mettent en rapport tant avec la réussite scolaire qu'avec des valeurs éducatives. Mais ce faisant, nous lui faisons quitter la scientificité qu'il avait pu conquérir dans la psychologie. Alors comment faire pour garder à la fois la richesse multidimensionnelle du concept comme du domaine pédagogique où nous voulons l'introduire sans perdre de sa rigueur ?

Notre hypothèse est donc double :

– Il est possible de permettre aux enfants, y compris ceux qui n'ont que l'école pour cela, une appropriation des savoirs à l'école et plus largement de les ancrer dans une culture, comprise dès l'abord, du côté des savoirs, de la pensée réflexive et des valeurs, de telle sorte qu'elle soit pour eux un lieu d'humanisation, et la *métacognition*, concept élaboré par la *psychologie*, peut être l'instrument *pédagogique* privilégié de cette appropriation.

Une action d'enseignement capable de mettre en œuvre la métacognition pourra être à la fois didactique et éducative, et donc pédagogique, dans la mesure

où, comme le dit P. Meirieu (1991) "*la médiation du savoir et la prise de conscience de son acquisition rendent possible la mise à distance avec le vecteur pédagogique, c'est-à-dire le maître et sa méthode (...). Si je sais ce que j'ai appris, et si je peux le pointer lucidement, le séparer des conditions et des personnes qui ont permis cet apprentissage, alors j'ai quelque chance d'accéder à l'autonomie. En revanche, si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode, alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs ; je reste à jamais dépendant*".

Dans cette perspective, il nous faudra élucider ce concept à partir de son champ d'élaboration sans perdre de vue sa mise en rapport avec une culture. La philosophie pourra être un recours pour éclairer ce rapport dont la pédagogie devra concevoir et opérer la mise en pratique.

— Une telle entreprise est possible sans renoncer au caractère rigoureux et rationnel qu'exige la validité et la crédibilité d'une recherche.

L'ambition de ce travail n'est donc pas théorique, même s'il l'est dans son premier temps, son enjeu est fort et sur les deux versants de l'hypothèse. La métacognition à l'école, c'est d'abord le *pari* - puisqu'il y faut une conviction- que tous les élèves peuvent *s'approprier une culture* parce qu'elle peut devenir objet d'une motivation et d'un désir en même temps que d'une compétence cognitive qui peuvent se développer à l'école avec une *médiation* adéquate du maître et de telle sorte qu'elle constitue pour eux l'instrument de leur liberté. Nous tenterons d'en faire une *hypothèse* et de la vérifier selon une rationalité qu'il nous incombe également de déterminer.

C'est l'ensemble des termes de cette hypothèse qu'il nous faut maintenant élucider et mettre en relation à l'intérieur d'une pratique pédagogique.