José Luis Wolfs

Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives

1. Émergence des concepts de métacognition et de réflexivité

Le terme « *métacognition* », signifiant étymologiquement « connaissance de la connaissance », est apparu dans la littérature scientifique à la fin des années 1970. Il trouve son origine dans plusieurs courants de recherche : les travaux de Piaget sur l'abstraction réfléchissante et sur la prise de conscience, ceux de Vygotsky sur les origines sociales du contrôle cognitif, ceux de Sternberg sur le processus de contrôle dans le traitement de l'information etc.

Toutefois, c'est Flavell, qui le premier a popularisé dans les années 1970 le terme de « métamémoire », dont est issu le terme plus générique de « métacognition ». La définition proposée par Flavell englobait deux composantes : la connaissance à propos des phénomènes cognitifs et le contrôle exercé sur ses activités cognitives par le sujet. Ces deux composantes ont été reprises dans la plupart des définitions qui s'en sont inspirées et qui ont été très nombreuses.

Le concept de « *réflexivité* » trouve son origine dans plusieurs travaux, relevant au départ, de la psychologie du travail et de la sociologie.

Ainsi, de nombreuses études ont consisté à comparer le fonctionnement des « experts » à celui des « novices » (ex. : Clark et Peterson, 1976, pionniers du « teacher thinking paradigm »). La « réflexivité » désignerait, dans cette perspective, un processus permettant de mettre au grand jour des connaissances, des « théories » issues de la pratique, chez des professionnels (médecins, enseignants etc.). Ce type d'approche a parfois aussi été utilisé chez

certains groupes marginalisés (notamment peu scolarisés) afin de les aider à reprendre maîtrise sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils font et contribuer ainsi à un processus de légitimation et de reconnaissance de leurs savoirs.

On comprendra donc que, dans le champ de la formation, la « réflexivité » est devenue progressivement un concept central, non seulement pour étudier les savoirs d'action (utilisés pendant l'action) ou issus de l'action que les professionnels utilisent, mais aussi comme outil de formation à une profession (voir en particulier L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud, 1996 en ce qui concerne la formation des enseignants).

1.3. Points communs et différences entre « métacognition » et « réflexivité »

Quelles sont les convergences et les divergences entre « métacognition » et « réflexivité »? Comme le signale F. Tochon (1996, p. 475), ces deux concepts « [...] ont des points communs: les stratégies du sujet sont centrales dans les deux courants, et tous deux tentent de décrire la prise de conscience de pratiques de manière objectivante. »

Il apparaît toutefois, à l'analyse de certaines définitions que le concept de métacognition aurait une connotation plus psychologique et celui de réflexivité une connotation plus sociologique, anthropologique ou épistémologique. À l'usage, il semble que le concept de « réflexivité » ait acquis une signification particulièrement large et qu'il tende actuellement à se généraliser.

Dans un souci de clarification et de synthèse, il nous paraît dès lors pertinent de distinguer les trois facettes suivantes au sein du concept de réflexivité (tout en sachant qu'elles interagissent):

- une réflexivité vis-à-vis de soi-même, considéré en tant qu'individu et plus particulièrement d'individu apprenant (dimension essentiellement psychologique) Rem: considérés sous cet angle, les termes « métacognition » et « réflexivité » peuvent être jugés globalement équivalents;
- une réflexivité vis-à-vis de soi-même, considéré en tant qu'acteur social ou représentant d'un groupe, d'une communauté (dimension essentiellement sociologique ou anthropologique);
- une réflexivité vis-à-vis du savoir en général et de l'activité scientifique en particulier (dimension essentiellement épistémologique). Rem: celle-ci peut être envisagée à un niveau collectif (ex.: « Science de la science et réflexivité » de P. Bourdieu, 2001) ou à un niveau plus individuel. (Ex.: comment est-ce que je me représente la manière dont les savoirs se construisent et évoluent au sein de la communauté scientifique en particulier et à l'échelle de l'Humanité de manière plus générale?)

(Rem: Notons toutefois que le souci d'opérer des distinctions de ce type était déjà présent chez certains des premiers chercheurs en métacognition. Ainsi, en 1983, Kitchener proposait un modèle articulant trois niveaux: « cognition »/metacognition »/« epistemic cognition ».)

1.4. Le modèle de réflexivité communément diffusé dans le champ scolaire

Comment les notions de métacognition et de réflexivité se sont-elles diffusées dans le champ scolaire?

Nous pensons qu'un des vecteurs essentiels a été l'émergence, à la fois en matière de recherche et de pratique pédagogique, de la notion « d'évaluation formative ». Celle-ci s'est développée dans les années 70, suite en particulier à la prise de conscience du caractère à la fois sélectif et en partie inéquitable (reproduction des inégalités sociales) de l'évaluation scolaire traditionnelle. Dans une perspective de démocratisation de l'enseignement, il semblait en effet judicieux de reconsidérer fondamentalement le rôle et la place de l'évaluation, en mettant l'accent sur sa dimension potentiellement formative. Ainsi conçue, l'évaluation devenait, avant tout, un outil de diagnostic visant à prévenir et/ou à remédier à toute difficulté d'apprentissage.

Dans le prolongement de cette idée et en accord avec une conception constructiviste de l'apprentissage, il semblait logique aussi de placer l'élève « au cœur » du processus d'apprentissage et de privilégier le développement de son autonomie: apprendre à auto-analyser, auto-évaluer, autoréguler ses apprentissages, et plus fondamentalement encore, « apprendre à apprendre » etc. Les concepts de métacognition (et plus tard de réflexivité), qui se sont introduits progressivement dans le courant des années 80, apparaissaient donc tout indiqués pour fournir les fondements théoriques, empiriques et méthodologiques à ces nouvelles pratiques.

Inspiré des concepts de métacognition et réflexivité, s'est développé, comme le signalent les organisateurs du colloque (M. Derycke), une « vulgate »: « Un modèle prescriptif de réflexivité vulgarisé dans le secteur éducatif (qui) envisage, d'une part, le retour sur l'action selon l'ordre: description – analyse – conceptualisation, et de l'autre, sa préparation dans l'ordre anticipation – planification – contrôle de l'exécution – évaluation ». C'est ce modèle que les organisateurs ont choisi de placer au centre du débat et que nous allons analyser dans la section suivante.

Notons d'emblée que, par rapport à la conception large que nous venons de définir au point précédent, ce modèle s'inscrit presque exclusivement dans la première des trois perspectives mentionnées: le sujet n'est n'envisagé que dans ses seuls statut et rôle « d'apprenant », avec en outre le postulat implicite d'une forme d'universalisme des processus d'acquisition et

de régulation des apprentissages. (Il n'est envisagé, ni comme un acteur social, ni en tant que membre d'un groupe culturel etc.)

2. Analyse critique de ce « modèle de réflexivité »

2.1. Objectif de cette section

L'objectif de cette section consiste à procéder à une analyse critique de ce « modèle de réflexivité » communément diffusé dans le secteur éducatif. Plusieurs questions importantes méritent en effet d'être posées à ce propos :

1. (Clarification conceptuelle) Que recouvre exactement le concept de « réflexivité » dans le cadre de ce modèle ? Quelles sont les différentes activités concernées ? Comment sont-elles définies ? Quel est, de manière plus générale, le statut des « connaissances » élaborées par le sujet dans le cadre d'une approche réflexive ?

2. Quelle est la pertinence de ce modèle en fonction des types d'apprentissages considérés, de la diversité des élèves, des contextes etc. ? Quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques développées en référence aux concepts de métacognition et réflexivité ?

3. Ce modèle repose-t-il sur certains présupposés culturels ? Peut-on considérer qu'il est ethnocentrique ? (*Cf.* Wolfs, 2004)

2.2. Clarification conceptuelle

2.2.1. Que recouvre exactement le concept de « réflexivité » dans le cadre de ce modèle ?

Quelles sont les différentes activités concernées ? Comment sont-elles définies ?

Le modèle de réflexivité cité au point précédent et communément diffusé dans le champ scolaire distingue globalement deux séries d'activités : les premières visent plutôt l'élaboration par le sujet de connaissances, que l'on peut qualifier de « métacognitives » ou « réflexives », à propos de son activité cognitive (description, analyse, conceptualisation) et les secondes visent plutôt la régulation de cette derrière (anticipation, planification, contrôle, évaluation). Il est important de noter que cette distinction était déjà présente dès les premières définitions de la métacognition (ex. : Flavell, 1979, Gombert, 1990).

La question se pose cependant de savoir s'il est pertinent de réunir sous un même vocable les connaissances « métacognitives » (ou « réflexives ») et la régulation ou s'il s'agit de deux phénomènes fondamentalement distincts ? Le caractère composite du concept de métacognition a en effet déjà été largement critiqué (ex. : Allal, 1993, Noël, Romainville, Wolfs, 1995, Tardif, 1999, etc.). En effet, certaines régulations peuvent être qualifiées sans hésitation de « métacognitives » car elles s'appuient sur les « connaissances métacognitives » du sujet, d'autres par contre se produiraient selon un mode relativement « automatisé », sans accéder au champ de conscience du sujet et sans activer des « connaissances métacognitives » ; dans ce dernier cas elles peuvent difficilement être qualifiées de « métacognitives ». Par ailleurs, un individu pourrait également disposer d'un « savoir métacognitif » mais ne pas l'utiliser pour réguler ses activités cognitives etc.

En conséquence, comme nous le notions en 1995, les composantes du concept « devraient, en tout cas, être très clairement distinguées et il nous paraît nécessaire que les comptes-rendus de recherche précisent quel type de métacognition a été mise en relation avec quel type de performance. » (Noël, Romainville, Wolfs, 1995, p. 50).

Intéressons-nous à présent, de manière plus précise, à chacune des différentes activités mentionnées dans le modèle de réflexivité qui fait l'objet de cette analyse.

La première série d'activités renvoie globalement à l'idée de « prise de conscience ». Toutefois, sans doute par prudence et pour éviter de devoir entrer dans des considérations relevant de la psychanalyse ou de la psychologie cognitive (ex. : distinction entre connaissances implicites et explicites), la plupart des auteurs ont préféré utiliser des termes moins chargés tels que « description » ou « explicitation », ce qui peut fort bien se comprendre d'un point de vue pragmatique, mais ne devrait pas pour autant conduire à évacuer les questions de fond liées à la compréhension même du phénomène de prise de conscience.

Par ailleurs, on conçoit bien qu'il puisse exister différents niveaux de « prise de conscience » ou d'élaboration, voire de théorisation à partir des expériences vécues ; ce qui amène certains auteurs à parler, en adoptant un critère d'abstraction croissant, de « description », « analyse » et « conceptualisation » (ex. Noël, Romainville, Wolfs, 1995). Toutefois, il faut bien le reconnaître, les limites entre les trois activités sont assez difficiles à établir (en particulier entre l'analyse et la conceptualisation).

En outre, ceci pose une question fondamentale : quel est le rôle du langage (y compris sous la forme d'un dialogue intérieur) dans la prise de conscience ? Toutes les prises de conscience sont-elles verbalisées, voire verbalisables ? Toutes les connaissances qualifiées de « métacognitives » ou de « réflexives » sont-elles ou peuvent-elles être verbalisées ?

Plusieurs auteurs dont Flavell lui-même se sont intéressés à ce titre aux « expériences métacognitives » qui « reflètent la prise de conscience (awareness) plus ou moins élaborée (ideas, thoughts, feelings, sensations) des processus cognitifs en action » (Flavell, 1981, p. 40, cité par L. Allal, 1993, p. 269). Selon L. Allal (1993, p. 269) : « On peut définir « awareness » comme un continuum entre une « sensitivity » à peine formulée, mais néanmoins susceptible de guider l'action du sujet, et une explicitation pleinement consciente, voire extériorisée verbalement ou par une autre forme d'expres-

sion. » Par conséquent, il semble raisonnable de considérer que les connaissances réflexives (ou métacognitives) comprennent outre des connaissances explicites et verbalisées des indices plus ou moins diffus qui traduisent différents états ou différentes formes de la prise de conscience du sujet à propos de son activité cognitive. (*Cf.* Garganta, Astier ici-même)

La deuxième série d'activités (anticipation, planification, contrôle, évaluation) renvoie à l'idée de « régulation », même si ce terme n'est pas utilisé dans le modèle considéré. Peut-être est-ce un choix prudent d'éviter ce terme dans ce contexte-ci, dans la mesure où comme nous l'avons vu, certaines régulations peuvent être qualifiées de métacognitives ou réflexives, alors que d'autres se dérouleraient par exemple sous une forme automatisée. À nouveau cependant, ceci ne devrait pas conduire à éluder la question complexe des articulations entre ces différents modes possibles de régulation.

Enfin, une activité de type métacognitif ou réflexif, qui nous paraît essentielle n'est pas reprise dans ce modèle : il s'agit de la « décentration ». Celle-ci peut être conçue, dans un premier sens, par rapport à soi-même. Dans ce cas, elle est sous-entendue dans la plupart des définitions de la métacognition ou de la réflexivité, mais la décentration peut également être envisagée dans sa dimension sociale, par rapport à autrui. Celle-ci consiste alors à se placer dans la perspective d'autrui sous l'angle cognitif, affectif, social etc. Comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement (Wolfs, 1992, 2000), le fait de savoir s'il faut inclure ou non la décentration sociale dans les activités qualifiées de « métacognitives » reste une question controversée, dans la mesure où elle ne porte pas sur le fonctionnement du sujet lui-même. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse qu'il puisse exister des interactions importantes entre le fait de prendre conscience de son propre fonctionnement (métacognition au sens strict) et celui de prendre conscience du fait qu'autrui fonctionne différemment par rapport à soi. C'est pourquoi, il nous paraît pertinent de l'y inclure. Ajoutons en outre que ce choix nous semble d'autant plus justifié, si l'on utilise le terme « réflexivité » dans le sens large que nous évoquions au point 1.3.

En résumé, le modèle de réflexivité diffusé dans le champ scolaire, comme c'est d'ailleurs le cas pour d'autres concepts issus de la recherche et introduits dans le champ de la pratique (ex. : la notion de « compétence » etc.), tend à en donner une vision simplificatrice et réductrice, ce qui peut se comprendre en partie pour des raisons d'opérationnalisation (en faire un « outil » destiné aux praticiens), mais peut aussi avoir pour inconvénient important de le « normer » et de le réifier.

2.2.2. Quel est le statut des « connaissances » élaborées dans le cadre d'une approche réflexive ? Sur base de quel critère définir leur « validité » ?

Une première tentative de réponse à ces questions a été de considérer que les connaissances qualifiées de « métacognitives » ou de « réflexives » se devaient de restituer ou reconstituer le plus fidèlement possible les « processus » mis en jeu par le sujet, par exemple lors de l'accomplissement d'une tâche. À cet effet, la démarche consistant à obtenir des « rapports introspectifs » basés sur la technique du « rappel stimulé » paraissait une des plus adéquates. Toutefois, comme le fait remarquer J.-P. Dionne (1996), les situations de rétrospection peuvent présenter de nombreux biais (non-véracité des réponses, reconstruction du passé, etc.), qu'il est possible en partie de contrôler par certaines techniques décrites par J.-P. Dionne (1996).

Néanmoins, malgré les précautions visant à augmenter la validité des rapports introspectifs, la technique du rappel stimulé se fonde sur un postulat qui peut être largement discuté, celui d'une quasi-isomorphie entre les verbalisations provoquées et les processus mentaux sous-jacents. En outre, dans cette approche, seules sont prises en compte les connaissances explicites et verbalisées. Or, comme le soulignait déjà Flavell (op. cit.), il peut exister d'autres modalités de prise de conscience.

Par conséquent, une deuxième approche s'est développée. Elle vise non pas à vouloir reconstituer le plus fidèlement possible le passé à l'aide d'un rappel stimulé, mais à s'intéresser à la « prise de conscience » (ou « métacognition provoquée » selon l'expression de Tochon) au moment même où le chercheur interroge le sujet. Selon Tochon (1996), il convient davantage de parler alors « d'objectivation clinique » que de « rappel stimulé ». Les verbalisations du sujet sont considérées comme ses « représentations » (construites) et non comme un « reflet » de ses processus cognitifs.

Enfin une troisième approche, toujours selon la terminologie de F. Tochon (1996), consiste à privilégier la « réflexion partagée », par exemple entre formateur et formé, à partir d'une expérience vécue et en fonction des grilles de lecture respectives des différents acteurs.

Par conséquent, il nous paraît indispensable, chaque fois que l'on invite une personne à décrire ou à analyser son expérience vécue (que ce soit à des fins de recherche ou de formation), de définir clairement le but de la démarche visée, le « statut » accordé à ses déclarations ainsi que le dispositif méthodologique à mettre en place pour les recueillir. Par exemple, lors d'un entretien avec un élève en difficulté, quel est le statut accordé aux déclarations verbales ? S'agit-il de se remémorer le plus fidèlement possible des événements précis du passé ? Ou de susciter des prises de conscience et une démarche d'objectivation ? Ou encore d'amener le sujet à interpréter son expérience à partir de différentes grilles de lecture possibles ? etc.

2.3. Quelle est la pertinence du modèle de réflexivité en fonction des types d'apprentissages considérés, de la diversité des élèves et des contextes, etc. ?

2.3.1. Rôles de la réflexivité selon les différents types d'apprentissage

Quels sont les liens entre la métacognition ou réflexivité et les performances cognitives (comme par exemple la réussite à un apprentissage) ?

À première vue, il serait tentant de penser qu'au plus un étudiant utilise une démarche de type métacognitif ou réflexif, il a de chances de réussir une tâche d'apprentissage. La réalité est cependant beaucoup plus complexe et nuancée. Il convient en particulier de tenir compte des deux phénomènes suivants : les « connaissances implicites » et les « automatismes ».

Plusieurs chercheurs, notamment en psychologie cognitive (Dulany, 1984, Gombert, 1990, T. Meulemans, 1998, M. Erault, 2000) se sont intéressés aux connaissances implicites. Ils suggèrent que le sujet pourrait effectuer certains apprentissages de manière « inconsciente », non contrôlée, non intentionnelle ou en d'autres termes sans l'intervention d'activités réflexives. Ce serait notamment le cas, en particulier lors de la prime enfance, pour certains apprentissages de type linguistique, mais aussi social, culturel etc. (Nous ne développerons pas davantage cette question complexe ici, nous invitons le lecteur intéressé à se référer aux auteurs cités.)

Dans d'autres situations, le sujet peut également accomplir une activité cognitive, sans avoir recours ou a minima aux activités de type réflexif (explicitation, analyse, etc.), en utilisant des « automatismes », des routines de comportements connus. C'est le cas, en particulier, lorsqu'il s'agit de tâches simples, monotones, répétitives ou de tâches plus complexes pour lesquelles le sujet possède un haut degré d'expertise etc. Dans ces cas, l'utilisation d'automatismes présente une utilité fonctionnelle et adaptative car elle permet au sujet de libérer son attention au profit d'autres tâches.

Toutefois, il est raisonnable de penser que dans nombreux apprentissages de type scolaire, une démarche de type réflexif puisse jouer un rôle important. Mais même dans ce cas, le rôle exact de la réflexivité (ou métacognition) est difficile à mettre en évidence. De nombreuses variables peuvent en effet entrer en ligne de compte : la nature de la tâche considérée, l'aspect de la réflexivité pris en compte, le niveau de connaissance du sujet dans le domaine considéré etc.

> Exemple : À propos d'une tâche de discrimination de mots anglais par des sujets francophones, P. Mongeau et J. Hill (1998) mettent en évidence un « effet de palier » dans l'utilisation de stratégies à caractère métacognitif. Les étudiants « très faibles » qui n'ont pas les connaissances ou les compétences nécessaires pour réussir la tâche, ne disposent pas non plus des stratégies métacognitives qui leur permettraient de réussir. À l'inverse, les étudiants « forts » ou « très forts », dans une tâche qui est ici relativement simple - soulignons-le - disposent des connaissances lexicales et linguistiques nécessaires et suffisantes pour produire une réponse juste, sans avoir à élaborer de stratégies particulières pour y parvenir. Dans cette expérience, ce sont les étudiants dits « faibles » qui utilisent le plus de stratégies en vue de progresser.

Cet exemple montre bien – et ceci est important en termes d'implications pédagogiques concrètes – qu'une démarche dite de réflexivité n'a pas à être « prescrite » de manière générale et indifférenciée pour tous les élèves et pour tous les types d'apprentissages ! (Rem. : ces précisions et mises au point n'enlèvent rien au fait que le principe même de développer une démarche, voire plus globalement une attitude de réflexivité chez les élèves nous semble constituer un objectif éducatif primordial.)

2.3.2. Réflexivité et facteurs socio-affectifs

La démarche réflexive (ou métacognitive) ne peut être envisagée de manière isolée, en faisant abstraction des facteurs socio-affectifs ou de la personnalité de l'élève. En particulier, il est important de savoir à quels types de facteurs (internes ou externes, contrôlables ou non-contrôlables...) l'élève attribue sa réussite ou son échec. Comme le notent en effet Fayol et Monteil (1994, p. 97) : « L'attribution causale joue un rôle fondamental, notamment dans l'utilisation de la métacognition. Le guidage métacognitif n'est possible que si les sujets croient à la possibilité d'agir sur leurs performances en déployant des efforts [...] ».

Selon D. Laveault (1998), les théories socio-cognitives de la motivation tendent également à montrer que l'élève sera d'autant plus motivé à apprendre s'il perçoit qu'il peut exercer un certain contrôle sur son activité et s'il perçoit qu'il dispose des capacités et ressources nécessaires pour réussir l'activité. Ce dernier point renvoie globalement à la notion de confiance en soi et en particulier à celle de « sentiment d'auto-efficacité » proposée par Bandura (1986). Notons que les relations entre « motivation », « sentiment d'auto-efficacité » et « métacognition » sont très complexes. Un élève pourra par exemple ne pas s'engager dans une réflexion métacognitive élaborée, s'il n'a aucune confiance en ses propres ressources et capacités. À l'inverse, une trop grande confiance peut nuire également à l'activation d'une démarche de réflexivité.

En outre, on peut également émettre l'hypothèse que chacune des activités de type réflexif que nous venons d'examiner (explicitation, analyse, auto-évaluation, décentration) puisse être influencée par des facteurs de type socio-affectif et qu'il existe, à cet égard, une très grande variabilité de situations selon les individus et les contextes.

On s'aperçoit ainsi que le développement en profondeur d'une démarche de réflexivité par rapport à soi-même, engage globalement toute la personne et implique un travail sur soi. Se pose dès lors la question de savoir dans quelle mesure l'école peut-elle contribuer à un tel objectif de développement personnel et quand, au contraire, cela relève-t-il d'une démarche psychologique, voire psychothérapeutique ?

2.3.3. Quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques développées en référence aux concepts de métacognition et réflexivité?

D'un point de vue historique comme nous l'avons déjà signalé, c'est essentiellement le souci de rendre les pratiques d'évaluation des apprentissages plus « formatives » qui a motivé l'introduction de démarches axées sur la métacognition et/ou la réflexivité. Citons, à titre d'exemple, l'introduction d'outils d'auto-correction, auto-évaluation etc.

Dans le champ de la formation des enseignants, s'est développé le souci de former des « praticiens réflexifs ». Comme le précise Ph. Perrenoud (1996, p. 196) il s'agit globalement de développer la « pratique réflexive (ou métacognitive) », qu'il définit, comme étant: « Le fait de prendre sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse ». À cet effet, il propose plusieurs pistes concrètes visant à instrumenter cette démarche: l'échange sur les représentations et les pratiques, l'écriture clinique, l'entretien d'explicitation, la simulation et les jeux de rôles etc.

Mentionnons également l'utilisation de portfolios (ou « portefeuille de compétences »), qui s'est initialement développée dans le monde professionnel et de la formation des adultes, mais qui tend à présent à s'étendre aux différents niveaux scolaires, y compris dans l'enseignement fondamental. La réalisation d'un portfolio peut favoriser plusieurs types d'objectifs: inciter l'élève à prendre du recul par rapport à ses apprentissages, à en faire une lecture au second degré (réflexive) et ainsi à mieux se les approprier, apprendre à mieux se connaître, à communiquer, etc. Bref, dans les différents cas de figure évoqués, il s'agit globalement d'aider à construire du sens.

Ces différents exemples illustrent un large éventail de moyens permettant de susciter une démarche de réflexivité. Leur valeur formatrice dépendra bien entendu de l'usage qui en est fait. Ainsi, il n'est sans doute pas inutile d'attirer l'attention sur certaines dérives possibles (pouvant se produire d'ailleurs chaque fois qu'un outil, quel qu'il soit, est introduit dans le champ de la pratique):

- donner de la démarche de « réflexivité » une vision réductrice, rigide, stéréotypée en la réduisant à un « outil », à un procédé, à un mécanisme;
- faire de « l'outil » une fin en soi. Ex.: comme le montre très bien M. Derycke (2004), dans certaines pratiques, la « verbalisation » à propos de l'expérience vécue devient une fin en soi, sans s'interroger sur le « statut » des déclarations recueillies, ni leur « validité », ni sur le fait de savoir si elles aident réellement à réguler les apprentissages;
- « prescrire » une même démarche, de manière universelle à tous les apprentissages et à tous les élèves, alors que les résultats de recherche montrent au contraire la grande variabilité des situations;
- etc.

3. Conclusions

Dans ce texte, conçu sous la forme d'une note de synthèse, nous nous sommes attachés, dans un premier temps, à examiner quels sont les fondements du « modèle de réflexivité » diffusé dans le champ scolaire, en considérant en particulier les questions suivantes: quelle est l'origine des concepts de « métacognition » et de « réflexivité » dans le champ scientifique? Quels sont les points communs et les différences entre les deux? Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer l'émergence progressive de ces concepts dans le champ éducatif et leur traduction sous la forme du « modèle de réflexivité » qui a eu tendance à se diffuser dans le champ scolaire?

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse critique de ce « modèle de réflexivité » en nous attachant en particulier aux questions suivantes: que recouvre exactement le concept de « réflexivité » dans le cadre de ce modèle? Quelle est la pertinence de ce modèle en fonction des types d'apprentissages considérés ou des caractéristiques socio-affectives des élèves et des contextes? (Dans une autre texte, nous nous demanderons également dans quelle mesure ce modèle de la réflexivité est-il connoté culturellement: Wolfs, 2004)

Pour conclure, nous souhaiterions insister brièvement sur les trois points suivants:

- l'importance du principe même de la « réflexivité » comme démarche émancipatrice pour la pensée humaine, en la considérant sous ses différentes dimensions (psychologique, sociale et culturelle, épistémologique);
- l'importance de traduire cette démarche de réflexivité, dans le champ éducatif, par une pluralité d'outils, n'en donnant pas une vision réductrice et normative;
- l'importance aussi d'approfondir les recherches dans les domaines suivants: le rôle de la réflexivité dans les apprentissages, les articulations entre réflexivité et facteurs socio-affectifs; la place et les différents modes d'expression de la réflexivité en fonction des « cultures », etc.