

UN "ART ENTRE DEUX"¹ : REFLEXIVITE ET DEPRISE DANS L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Marc DERYCKE,
professeur en sciences de l'éducation, Université de Saint-Etienne;
membre du laboratoire Modys (Mondes et Dynamiques des Sociétés),
UMR-CNRS 5264

INTRODUCTION

■ La théorie du "handicap socioculturel" élaborée par P. Bourdieu visait à rendre compte des phénomènes de reproduction sociale grâce à des critères économiques et culturels, prédictifs de la réussite ou de l'échec d'individus issus de groupes sociaux ainsi catégorisés ; elle s'est enrichie ensuite de critères linguistiques (les codes "élaboré" et "restreint" de B. Bernstein, 1980), et enfin des critères cognitifs (B. Lahire, 1993). Leur ensemble devrait permettre d'identifier une population sensible. Les illettrés en occupent le cœur. Ces thèses ont été vérifiées avec les méthodes qui les ont construites. Mais des cas individuels les démentent. Nos recherches proposent un renversement méthodologique et disciplinaire : adoptant une approche ethnologique, nous étudions les réussites d'individus qui appartiennent à ce groupe, ainsi que leur contexte. Nous visons ainsi à dresser le répertoire des stratégies mises en œuvre pour résoudre les problèmes importants de la vie quotidienne. Ces personnes développent à l'occasion, par des ruses parfois raffinées, des compétences réflexives inattendues par le modèle prédominant. La théorie que nous espérons fonder sur ce répertoire devrait permettre de faire saillir des régularités et des complémentarités consistantes. On s'apercevra alors sans doute que les êtres tenus pour des vaincus, eux qui grossissent les rangs de la "misère du monde", sont en fait les frères de ceux qui réussissent. Affrontés aux mêmes difficultés, sans doute n'ont-ils "pas su y faire", mais ceci pour telle et telle raison circonscrite. Peut-on alors parler de handicap, sauf à poser arbitrairement une norme idéale ? Norme qui répartit et hiérarchise d'un côté les handicapés, de l'autre, ceux qui ne le sont pas. Est-elle attestée dans le réel ?

¹ Cet article fait écho à celui de M. Morisse. Le sien envisage le for intérieur du scripteur : son rapport à ses écrits personnels ; celui-ci, l'insertion du sujet dans son for externe : son réseau de coopération mobilisé par l'accompagnement scolaire.

En tout cas, la performativité du jugement produit par les autorités le fait passer de l'imaginaire du sens dans le réel des faits, le transforme en évidence, et vérifie la croyance des faibles en ceux qui ont légitimité à juger.

RAPPORT A L'ECOLE ET SUIVI SCOLAIRE DES ENFANTS

Le public illettré auprès duquel les données de la recherche sont en cours de recueil est constitué d'un premier noyau formé d'individus pas ou à peine scolarisés² ; tous appartenaient originellement à la fraction inférieure, les "salariés", de la profession batelière (D. Gerritsen), qu'ils ont quittée pour débarquer la plupart avant 1985. Outre les caractéristiques attribuées aux illettrés, ils parlent une variété de français malaisée à comprendre qui connote leur marginalité (M. Derycke, 1989). Ce public est considéré comme "sensible" à l'échec scolaire.

Effet en retour de ces caractéristiques socioéconomiques, des enseignants discriminent les enfants issus de ces milieux affectés, savent-ils, par le "handicap socioculturel" : ils anticipent l'échec scolaire... et l'actualisent : F., la fille du couple étudié ici, a redoublé sa cinquième alors qu'elle avait des notes faibles, certes, mais suffisantes. Parvenue en 3^e les enseignants ont décidé de l'orienter en BEP à quoi les parents se sont opposés. La mère, Myriam, est illettrée, scolarisée par des cours par correspondance que d'autres faisaient à sa place. Raoul, le père, est analphabète. Elle, est mère d'accueil auprès d'enfants placés par la DDASS ; lui, en retraite anticipée depuis peu, était opérateur dans une grande entreprise. M. est issue d'une famille nombreuse. L'entraide est grande entre la leur et celles de la parentèle, surtout entre Myriam et Maggie, une de ses soeurs ; toutes deux par exemple se sont partagé les quatre filles laissées par le décès d'une sœur de Raoul. Depuis 1976 le couple passe les vacances au soleil (à Sainte-Maxime jusqu'à une période proche), et à la neige, depuis 1978, il possède depuis 1983 un grand "pavillon" dans un quartier où vivent maintenant la petite et la moyenne bourgeoisie de Conflans-Ste-Honorine...

² Les données ont été recueillies depuis 1985 au travers d'une observation participante, d'abord dans le cadre de la formation appartenant à la "lutte contre l'illettrisme, puis progressivement au domicile ; celles qui seront exploitées ici proviennent d'entretiens obtenus récemment avec M., R., F. et L., respectivement la mère, le père, la fille et le fils ; la conduite des entretiens et leur interprétation sont déterminés par ce long compagnonnage ainsi qu'avec d'autres familles du même milieu.

France a obtenu le bac sans rattrapage, de même le DEUG avec une moyenne de 12, et a terminé la licence avec plus de 13. Elle est maintenant professeur des écoles. Son frère Louis a moins de réussite, mais n'est pas en échec : en retard, il a obtenu un double Brevet de technicien supérieur (BTS) en alternance ; après avoir été salarié, il vient de créer son entreprise, imitant son cousin issu du même milieu, qui songe bientôt se retirer, fortune faite.

La question que nous nous posons ici est : quelle est la cause de cette réussite des enfants, de France particulièrement, réussite qui est aussi celle des parents ?

ACCOMPAGNER, POUR QUOI ? LA QUÊTE ET SON OBJET DE VALEUR

Mariés après le débarquement, le couple nourrit d'emblée un projet de conquête en opposition avec la vie de marinier : celle-ci n'était pas, en fait, une vie pour les enfants car ils sont très tôt enrôlés dans le travail quotidien. Le couple veut donc créer une "vie d'enfant" pour les leurs et, pour eux, une vie de parents. A cette fin, ils sont prêts à faire ce que d'aucun jugerait être des sacrifices, mais qui, loin d'en être, sont pour eux le moyen du projet. Logés alors dans deux pièces exiguës, le manque de confort n'était pas pour eux source de honte ou de plainte, mais d'amusement : avant ils n'avaient rien, alors, ils "riaient de ce qu'[ils] avaient". Face au monde à découvrir, ils sont avides de tout, et de le faire partager ; ainsi ils auront rapidement "des vacances de riches", mais en logeant à la belle étoile, et le reste à l'avenant (M. Derycke, 2006).

Le moyen de cette quête est le "grand partage" dans la famille et, au-delà de la famille élargie, avec tous ceux qu'ils sauront enrôler selon des lois différenciées, procédant à l'inverse des nantis (ceux-là "gardent tout") : le couple vit donc au sein d'un large réseau de coopération et d'échange dont le premier cercle est formé de la parentèle, où on partage tout, et au-delà : travail, voisinage, école (parents d'élève, enseignants), bibliothécaires... tous ceux qu'ils peuvent gagner par la sympathie qu'ils inspirent, les services désintéressés qu'ils proposent... Cette quête va investir particulièrement l'Ecole ; ils veulent rompre le "préjugé" de ce que nous appelons le "handicap socioculturel", stéréotype que, selon eux, des enseignants instillent chez les parents "ouvriers" selon quoi, si l'enfant a "du mal à suivre" cela vient de leur "métier [d'ouvrier, NDR]" ; or, pour M., "c'était faux" et puis "j'espère que je vais prouver ça" affirme-t-elle rétrospectivement. Cette lutte contre ce préjugé et les autres formes d'injustice, dont sont l'objet les enfants de son milieu, a

été le fil suivi par Myriam et Maggie depuis que je les connais (1985). Leur but est d'être une mère, être une "mère à la hauteur des autres".

La quête ouverte du couple vise en somme à substituer à ce manque que creuse le préjugé, quelque chose : de la vie, du savoir, du lien.

REFLEXIVITE

La métacognition a été définie de manière relativement rigoureuse comme des "opérations mentales sur des opérations mentales" (B. Noël et alii, 1995). Ces opérations de second niveau produisent des connaissances métacognitives et des actions (contrôle, régulation, orchestration, planification). Les premières se composent 1°, des connaissances déclaratives sur les personnes, les tâches et les *stratégies* ; 2°, des connaissances *tactiques*, qui concernent le *comment*, l'exécution. Cette définition pose des problèmes (J.L. Wolfs, 2005, notamment) : sa pratique vulgarisée l'assimile à l'explicitation verbale, manifestation qui, d'indicateur possible d'opérations métacognitives, est souvent confondu avec les opérations mêmes, à l'exclusion d'autres, assimilant l'indice avec le référent qu'il est censé désigner. Cet amalgame réducteur altère la notion élaborée par Flavell (Y. Bruchon, 2005) et érige la verbalisation, d'aide possible de l'action, en une fin en soi, et de pratique particulière socialement déterminée (la pratique scolaire valorisée soutenant le "rapport épistémique" du bon élève au savoir - Charlot et alii, 1992), en exigence universelle, parce qu'elle serait indispensable à toute résolution de problème. Or les praticiens, tant ceux des couches populaires, que les sportifs par exemple, ne verbalisent pas, ou peu, leur faire, et en sont incapables pour deux raisons : la nature de l'action, et celle de la langue. Les non lettrés sont de ceux-là³. Enfin, la métacognition selon Noël est mobilisée par un individu qu'il faut bien qualifier de "sujet de maîtrise" puisque, solipsiste, il tente en toute autonomie de maîtriser un objet, une situation. Cette focalisation sur l'individu isolé est-elle scientifiquement suffisante ?

Myriam a des connaissances :

- sur les conditions du savoir : elle *sait* qu'elle *ne sait rien* de l'Ecole : ses codes, les savoirs qu'elle transmet et comment elle le fait ;
- sur les conditions de l'être : si son objectif est d'être une mère d'élève "à la hauteur", c'est qu'elle ne l'est pas à l'origine.

La reconnaissance de ce double non savoir est structurante et la protège de l'enfermement dans la rivalité duelle :

³ Ceci ne veut pas dire pour autant qu'ils sont hors langage.

- avec les nantis, pour agir différemment d'eux : ne pas "garder pour soi", ce qui mènera à la nécessité de l'échange et de ce qu'il génère, le réseau à constituer et entretenir. Ceci subvertit la conception classique, solipsiste, de la réflexivité à quoi la métacognition est bien souvent réduite ;
- avec ceux qui diffusent et / ou appliquent le stéréotype du handicap socioculturel.
- Ce double non savoir est complémentaire de la non-vie d'enfant et de la quête qu'elle ouvre, quête exempte de rivalité, mais attentive à obtenir réparation du tort par les moyens à la disposition du couple.

MAITRISE DE L'INTERACTION ET JEU DE MASQUES

Le savoir sur l'école : Connaissance sur les personnes

Sachant son ignorance des enseignants et de leurs codes, Myriam assistera aux réunions où elle prend conscience de l'écart qui demeure entre elle et le discours requis par les échanges entre enseignant et parents ; c'est pourquoi elle adopte une série de stratégies pour combler son retard car, ignorant tout handicap, elle fait de sa méconnaissance l'aiguillon de sa quête. A cette fin elle est attentive à toute information qui la renseigne sur l'école, qu'il s'agisse de celles que communiquent ses propres enfants ou ceux dont elle a la garde, mais encore de celles qu'elle obtient des assistantes sociales de la DDASS.

Face aux enseignants, elle acquiert son savoir au travers de tactiques rusées : elle a pris le parti d'écouter et de se taire, ce qu'elle fera jusqu'à ce que soit franchie par eux une limite qui la fera sortir de sa réserve (M. Derycke, 2005). Il en est de même face aux enfants élevés sous son toit, c'est pourquoi l'illettrisme du couple est masqué, même à leurs propres enfants.

Connaissance sur les tâches

Myriam possède quelques savoir-faire et beaucoup de bonne volonté qui lui permettent d'avoir momentanément sa place dans l'enceinte de l'école à l'occasion des activités non scolaires : imitant les autres, elle se fond dans la masse.

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DE F. : LA METHODE

Partant de son état de non savoir, M. apprend en parallèle avec F., et progresse en raison de la difficulté des leçons. Les choses se compliquent au collège.

En général, F. rentre de l'école, montre son cahier, révise seule, puis M. lui fait répéter. Au lieu du ménage, M. suit F. pendant qu'elle travaille. M. vérifie les dictées avec le livre pour repérer les fautes, puis fait recopier les mots corrigés.

Pour les matières qui ne présentent pas trop de difficulté, le tandem travaille en tuilant les activités connexes et leur contrôle réparties sur deux acteurs différents : pendant que F. en t exécute les consignes du jour, M. regarde ce qu'elle a fait en $t-1$ et vérifie si possible à l'aide soit du livre du maître, soit de corrigés, tous obtenus grâce au réseau de coopération. Partant de l'exemple dont elle a le corrigé, M. conçoit mentalement la réponse, regarde comment la maîtresse a pu procéder, pour trouver une solution généralisable au problème posé puis contrôle la solution ; tout ceci en cachant à sa fille son ignorance. Pour un devoir difficile, M. attend la nuit pour tenter de le résoudre.

Cette pratique s'est ritualisée. En fait, l'école et l'accompagnement scolaire, les loisirs, bref, l'organisation domestique étaient déterminées par... les enfants, "c'était tout !".

Avec leur fils L., les choses étaient plus faciles, il avait les mêmes maîtresses.

R., bien qu'analphabète, participait à l'effort ; à force d'entendre les poésies, il devançait leur mémorisation par les enfants et repérait les erreurs. Cette participation lui faisait grand plaisir, de même M. n'a eu "que du plaisir" à accompagner sa fille.

PARTAGE DES ROLES ENTRE M. ET F.

La relation imposée par les parents est unilatérale : du maître vers l'apprenant ET pas l'un sans l'autre : l'un contrôle la réalisation de l'autre *tout en* masquant son ignorance, ceci afin de coller au simulacre de parent : cet être qui leur manque, elle et lui le recouvrent d'un paraître dans un jeu de dupes.

M. et F., acteurs distincts, ont des rôles complémentaires. M. a un savoir *et* un temps de retard sur sa fille : elle ne dispose au mieux que du résultat et ne bénéficie pas de ce qui y conduit. Ce qu'elle compense par une stratégie anticipative : réduite à rattraper ce savoir, elle prend du recul, tire parti des indices qu'elle glane dans les cahiers et ouvrages, des commentaires spontanés de F., qu'elle ne peut interroger sous peine de se démasquer, cherche une solution en expérimentant diverses solutions qu'elle met mentalement à l'épreuve, sélectionne la plus appropriée. Ce faisant, elle englobe plus d'informations, explore plus de directions, ceci pour cerner plus largement la situation, obtenir des indicateurs qui la mettraient sur la voie, et ensuite

généralise et transfère au devoir particulier en se posant la question : "comment a fait la maîtresse ?" et, sous-jacente : dans quel ensemble intentionnel cela s'inscrit ? Elle se constitue ainsi un répertoire de tactiques à la fois plus large et moins normatif.

Différente de la mère de l'interaction de tutelle qui, elle, *sait* comment faire, M. assume la place de pré-évaluateur en cherchant à anticiper la posture évaluatrice de l'enseignant, mais sans entretenir de rivalité avec lui, à la différence de bien des parents. Conséquence assumée de son ignorance, M. fait donc la même chose que F., mais plus largement et profondément. Elle vise, par ce travail systématique, la réussite de F., ceci alors que F. se contentait de répondre à la consigne.

LE DECALAGE STIMULANT

Ces parents introduisent un décalage qui vise à stimuler l'enfant, mais il ne repose pas sur un chantage. Ici la valeur accordée à F.⁴, leur confiance inconditionnée, protègent de cet écueil.

Le décalage fondamental entre les parents, M. surtout, et leur fille, tient dans le masquage de l'ignorance pour *paraître* être le parent qui sait déjà. Ce qui est masqué, c'est une réflexivité que je qualifierai de *partagée*, en ce que M. réalise la tâche en tant qu'élève, dans une ignorance commune, et même plus grande, que F. ; ces deux rôles se déroulent souvent en synchronie. En outre, mais sans pour autant se prévaloir d'une méthode légitime, M. en fait plus : elle prend en charge ceux de pré-évaluateur et de régulateur, soit des rôles appartenant à une réflexivité que je qualifie de *distribuée* en ce qu'il y a complémentarité entre les rôles tenus par les acteurs.

Parvenue à un moment de maturité, F. dit être devenue autonome, tout en maintenant le rituel. Elle subsume alors les deux rôles primitivement répartis sur elle, celui de l'élève, et sur M., ceux de pré-évaluateur et de régulateur ; elle peut ainsi les faire interagir dialectiquement. Le résultat du processus d'accompagnement conçu par M. aboutit donc à l'unification chez F. des rôles de réflexivité partagée et distribuée.

⁴ F. dira que ses parents lui ont fait comprendre qu'elle "valait autant que les autres".

LE RESEAU, LA DEPRISE

LE RESEAU

R. affirmait : il ne faut pas tout garder pour soi. Ceci suppose un dispositif adéquat mais imprévu : l'échange, et ce qu'il implique : 1° ses objets, ses modalités, et par là, sa régulation et son entretien ; 2° la hiérarchie qui privilégie le réseau, au lieu de l'individu, son action et son bénéfice. La prédominance du manque, qui cause la quête ouverte, fait prévaloir le réseau d'échange sur l'intérêt personnel : "tout, on échange tout", diront-ils. C'est pourquoi l'attention est portée sur la circulation des objets et services, pour élargir le cercle, sans évaluer puis sélectionner ce qui est utile ; le volume et la nature des échanges y tracent des cercles différenciés (M. Derycke, 1999 et 2002). Ceci a une incidence importante sur la nature de la réflexivité. Grâce aux informations collectées par le réseau auprès des proches, mais aussi d'autres parents, d'enseignants, de travailleurs sociaux... M., et d'autres membres proches, obtiennent des explications et même des leçons particulières, des corrigés d'exercices, des devoirs corrigés, stockés les années précédentes, des "Livres du maître", des informations sur des conférences, d'autres, plus informelles, sur les habitudes de tel ou tel prof, sur les établissements (c'est ainsi qu'ils ont découvert celui où L. a pu obtenir ses BTS), comparent le traitement donné au cas de F. et ceux d'enfants "de prof" et "de riches", qui font fi des orientations, comme Unetelle, qui a obtenu l'inscription en première S, alors qu'elle est "nulle" en maths ; ces dernières informations ne sont pas des moindres car elles galvanisent les énergies, aiguissent l'attention, et sont diffusées largement auprès d'autres parents en butte aux mêmes injustices.

LA DEPRISE

La réflexivité que nous élaborons, avant d'être identifiée puis modélisée, est d'abord une notion maintenue ouverte, considérée non à partir d'une définition préalable, mais récursivement construite à partir des observations empiriques. La question que nous nous posons est : si une solution efficace est apportée à un problème nouveau, ceci sans utiliser exclusivement les compétences de la métacognition, comment est-ce possible ? Comment font-ils pour s'adapter à du nouveau ? L'examen du cas présent permet de proposer une notion complémentaire : la déprise.

La métacognition désigne des opérations mentales sur des opérations mentales en vue de maîtriser une situation. En conséquence, le sujet de la métacognition est seul maître à bord : il est celui qui *seul maîtrise* les sources d'information en vue de leur usage et, pour cela, les diversifie, les mémorise, les contrôle, les organise, puis orchestre, planifie et régule les actions décidées. Or, si la visée de maîtrise est 1° répartie en activités et tâches distinctes et complémentaires au long du procès qui conduit du repérage du problème à sa solution efficace ou 2°, en tâches semblables menées en parallèle sur des objets distincts et, surtout, 3°, que celles-ci sont prises en charge par plusieurs sujets, en combinant ou non les deux types de répartitions, en multipliant les individus et leurs rôles, en augmentant la variété des activités et des fonctions... Peut-on encore parler de rapport de maîtrise liant sans médiation un sujet souverain à l'objet qu'il domine ? En effet les *actions* métacognitives (contrôle, régulation, orchestration, planification) changent de nature en ce que l'instance elle-même de contrôle, etc. est polycentrée, bref, que le sujet n'est plus unique, mais intégré, immergé, avec d'autres, des "centres" dissemblables qui lui échappent et dont il dépend, qui prennent pour objet des segments différents du procès aux connexions aléatoires, le tout appartenant à un système réticulaire aux contours flous, dépourvu en son sommet de *cogito* organisateur. Et dès lors, est-ce encore l'objet qui est à maîtriser, clairement identifié pour une action calibrée, est-il la fin justifiant la mobilisation économe des moyens métacognitifs ? N'est-ce pas plutôt l'attention aux moyens qui prédomine ? L'identité particulière et la fonctionnalité des objets à maîtriser passent en fait au second plan. Car, multiples, variables, contingents, protéiformes, dépendants et du contexte qui les configure, et du désir qui s'y investit, ils appartiennent à une classe relativement ouverte dont les éléments ne sont pas organisés selon des hiérarchies rigides : seule l'occasion, le hasard, la pertinence et l'urgence organisent ponctuellement cette collection d'où il résulte qu'à tout moment ce sera tel objet qui surgira inopinément pour être traité, au détriment d'un autre attendu, mais qu'il faudra maîtriser, et sans doute pas celui qu'on avait prévu et dont on avait planifié la prise en charge.

Dans ces conditions, la priorité n'est plus la maîtrise de l'objet, mais l'entretien du réseau qui mobilise les compétences relationnelles, requiert la disponibilité et l'attention à autrui, l'ouverture à ce qui peut surgir : le sujet immergé dans le réseau doit, pour participer à son fonctionnement, se *déprendre* de la volonté de maîtrise, qui est aussi celle du chacun pour soi.

CONCLUSION

A partir des témoignages recueillis et des observations que nous avons réalisées, force est de constater que ces personnes dites "en difficulté à l'écrit" ont su déployer une habileté insoupçonnée, chercher et mobiliser des ressources de natures différentes, développer des ruses pour faire face à des situations de contraintes, en s'inscrivant dans des formes d'altérité avec lesquelles elles ont su négocier ici, à l'occasion de l'accompagnement scolaire, là bas, dans le rapport à l'écrit qu'étudie M. Morisse. Le moins est de supposer qu'il y a de la pensée incluse dans ces pratiques "entre deux" et, peut-être même, de la pensée traitant de la pensée. Reste à établir à terme quelle est la forme de cette pensée, de cette pensée sur cette pensée ; sans doute n'est-elle pas exclusivement linguistique. Ce qui permettrait à terme de proposer éventuellement une configuration nouvelle. Des recherches de ce type ont leur importance quant à la connaissance de ces publics, mais aussi quant à une possible transposition de ces formes et configurations de réflexivité dans le champ de la formation des adultes pour en majorer les effets. Ceci notamment en dressant l'état des lieux des stratégies efficaces qui appartiennent au patrimoine de ces publics afin de les encourager à les développer, prenant pour exemple les cas construits avec elles dans le cadre de la formation, lesquels sont des exemples de "bonnes pratiques", transposables en toute créativité. Ainsi contribuerait-on au bien être et à *l'empowerment* de ces publics face aux exigences renouvelées de la société.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Bruchon, Y., 2005, Métacognition et "retour réflexif" : retour aux sources, in Derycke, M., (dir.), *Culture(s) et Réflexivité*, Publication de l'université de Saint-Etienne.
- Certeau de M., 1990, *L'invention au quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Charlot et alii, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Derycke, M., 1989, Variations et limites dans l'insertion de la parole batelière, *Langage et société*, n°47, Paris, Maison des sciences de l'Homme/CNRS.

Derycke, M. (avec E. Bautier), 2001, Homogénéité / hétérogénéité des pratiques et des groupes, in Poueyto, J.L., (dir.) *Illettrismes et cultures, Actes du colloque de Pau*, Paris, L'Harmattan.

Derycke, M., 2002, Essai sur le don, Essai d'aventure sémiotique, in Anis, J., Eskénazi, A., et Jeandillou, J.F., (ed.), *Le signe et la lettre - Hommage à Michel Arrivé*, Paris, L'Harmattan.

Derycke, M., 2005, Réflexivité : tours et détours de non-lettrés, in Derycke, M., (dir.), *Culture(s) et Réflexivité*, Publication de l'université de Saint-Etienne, p.119-216.

Derycke, M., 2006, Des rires de "dominés", déprise de l'enquêteur, *Langage et Société, Approches cliniques du langage*, n°117, p.9-40.

Lahire, B., 1993, *Cultures écrites et inégalité scolaires*, Lyon, PUL.

Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J.L., 1995, La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue française de pédagogie*, n° 112, Paris, INRP.

Wolfs, J.L., 2005, Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives, in M. Derycke, (dir.), *Culture(s) et Réflexivité*, Publication de l'université de Saint-Etienne.