

Comprendre en tant qu'obstacle potentiel à l'apprentissage

Quelques réflexions de Niklas Luhmann sur ce que signifie
'comprendre' en contexte de salle de classe et leur mise en relation
avec le courant pédagogique *Assessment for Learning*

Françoise Jérôme, IFRES, ULiège

Problématique et type de communication

Question de départ :

Le processus de compréhension à la base de tout apprentissage est-il aussi transparent que ce que semble postuler le système éducatif lorsque celui-ci prévoit l'organisation de cours magistraux en amphithéâtre ?

=> Eclairage théorique de la question :

Partie 1 : *Positionnement du sociologue allemand Niklas Luhmann par rapport à la question*

Partie 2 : *« Assessment for Learning », une approche pédagogique en cohérence avec le point de vue défendu par Luhmann*

Partie 1:

Le point de vue de Luhmann à propos de ce que signifie '*comprendre*' en contexte éducatif

Qui est Niklas Luhmann (1927-1998) ?

Sociologue allemand et professeur pendant plusieurs décennies à l'Université de Bielefeld

Auteur d'une macro-théorie des systèmes sociaux résultant de la combinaison de 3 courants théoriques complexes (théorie des systèmes, théorie de la communication et théorie de l'évolution)

Auteur de plusieurs études consacrées à différentes facettes du « **système éducatif** »

Intérêt d'un **éclairage sociologique** de questions de pédagogie :

Positionnement quelque peu 'décalé' et donc interpellant vis-à-vis de problèmes liés aux formes institutionnalisées d'enseignement-apprentissage

ET/OU

Recours à des instruments conceptuels différents pour analyser des phénomènes traités par la pédagogie

Niklas Luhmann (1927-1998)



Publications à caractère pédagogique :

Reflexionsprobleme im Erziehungssystem
[*Problèmes de réflexion dans le système éducatif*]

(1979, 1988 ; en collaboration avec Karl Eberhard Schorr)

Das Erziehungssystem der Gesellschaft
[*Le système éducatif de la société*]

(2002, édité par Dieter Lenzen)

Schriften zur Pädagogik

[*Ecrits sur la pédagogie*]

(2004, édité par Dieter Lenzen).

Choix du thème de réflexion

Questionnement du processus de compréhension en contexte de salle de cours

Centration sur les interactions entre enseignant et apprenants

Très souvent, les enseignants se plaignent que les élèves ou les étudiants ne comprennent pas ou ne prennent pas la peine de comprendre les choses qui leur sont expliquées.

MAIS « comprendre » va-t-il de soi?

NON dit Luhmann

NL: Machines de Turing

Origine: Informatique théorique

Définition: Modèle abstrait du fonctionnement des appareils mécaniques de calcul (ou ordinateurs) imaginé par Alan Turing en 1936 dans le but de spécifier le concept d'algorithme ou de 'procédure mécanique'

Sens imagé proposé par Luhmann pour caractériser l'apprentissage scolaire:

Apprenants en contexte scolaire = machines de Turing

// conception mécaniste des processus de compréhension à l'œuvre dans les apprentissages scolaires

C.-à-d.: Sur la base d'un '**input**' spécifique (par exemple, des informations précises), production d'un '**output**' prévisible (par exemple, la restitution ou l'application des informations reçues)

NL: Logique autoréférentielle

Objection formulée par Luhmann en s'appuyant sur ...

La **théorie des systèmes autoréférentiels** (< sciences du vivants):

Aussi bien les **systèmes psychiques** qui constituent les individus que les **systèmes sociaux** qui se composent notamment d'interactions entre les individus, sont marqués par la **récurtivité de leurs propres opérations**.

Les systèmes autoréférentiels utilisent leurs propres opérations pour se perpétuer.

Ils ne peuvent envisager ce qui se passe en dehors d'eux qu'à partir de cette **distinction fondamentale** pour eux entre leur propre mode opératoire et leur environnement.

Tout acte de compréhension est marqué par cette logique autoréférentielle : On ne comprend qu'à partir de son propre point de référence autocentré

L'acte de compréhension n'est donc jamais ~~transitif~~ ou ~~direct~~. Il est fait de boucles réflexives qui le rendent tâtonnant et incertain.

NL: Théorie de la communication

Selon Luhmann, toute séquence de **COMMUNICATION** est composée de 3 actes:

informer – exprimer – comprendre

Pour qu'il y ait compréhension, il faut qu'ego puisse distinguer l'information qu'alter, en s'exprimant, lui destine.

C'est l'acte de compréhension - bonne ou mauvaise - qui permet à la communication de se perpétuer en donnant des occasions aux interlocuteurs de 'rebondir' à partir de ce qui a été compris (ou cru l'être) et d'amorcer ainsi de nouvelles séquences de communication.

Cela fonctionne plus ou moins bien malgré la logique autoréférentielle dont sont tributaires les interlocuteurs.

NL: Compréhension 'informelle' versus compréhension en contexte scolaire

Contexte d'enseignement : Nécessité de distinguer entre bonne et mauvaise compréhension

≠ Contexte de communication informelle: La distinction entre bonne et mauvaise compréhension n'est pas aussi déterminante. La communication peut se poursuivre, même si des 'erreurs' de compréhension lui font prendre des tournures inattendues.

L'apprentissage et la sélection à l'œuvre dans tout parcours scolaire se font à partir d'**une bonne compréhension** (ou **une compréhension 'convenue'**) de ce qui est enseigné.

NL: Limites au 'contrôle' de la compréhension en contexte scolaire

Possibilité de vérifier si une information a été bien ou mal comprise SEULEMENT par le biais d'une réaction à l'information reçue

Impossibilité pour l'enseignant(e) de s'assurer *de façon instantanée et unilatérale* que les étudiants ont effectivement compris ce qu'il/elle a tenté de leur expliquer.

Il faut que les étudiants aient l'occasion de manifester activement leur compréhension en produisant par la communication l'une ou l'autre réaction à ce qui leur a été enseigné.

NL: Stratégies enseignantes de 'contrôle' de la compréhension en amphithéâtre

Dans le cadre d'un **enseignement de type magistral** fréquemment pratiqué à l'université:

Une **réflexion à caractère pédagogique** s'amorce chez l'enseignant(e) lorsqu'il (elle) se demande s'il (elle) a été compris(e)

5 stratégies à l'initiative de l'enseignant(e) en vue de faciliter la compréhension en salle de cours:

- 1) Appui sur les intuitions et posture d'autorité => *peu convaincant*
- 2) Discours ex cathedra avec répétitions et illustrations => *risques accrus d'incompréhension et ennui*
- 3) Expertise scientifique et clarté d'expression => *OUI mais... (compétence cognitive propre à l'enseignement-apprentissage ≠ démarche spécifiquement scientifique)*
- 4) Réaction aux réactions observées des étudiants ('FB négatif') => *OUI mais... chronophage et discriminant*
- 5) Production de redondance (oral, écrit, schémas, ...) => *OUI mais... stratégie 'diffuse' propice à la confusion*

NL: 'Boite noire' du processus de compréhension en contexte scolaire

Qu'en est-il du point de vue des étudiants ?

Pour **comprendre** les apprenants, il faut pouvoir tenir compte de leurs préjugés, de leurs lacunes en termes de connaissances, des distorsions au niveau de leurs représentations, ...

Pour diverses raisons (manque de ressources?), de tels paramètres ne sont pas systématiquement pris en compte à l'université.

Pourtant, des **courants pédagogiques actuels** abondent dans ce sens...

Partie 2:

Assessment for Learning, une approche
pédagogique en cohérence avec le point de
vue défendu par Luhmann

AfL: Origine & définition

Assessment for Learning (AfL) ≈ Evaluation au service de l'apprentissage

Définition:

Une approche intégrée à l'enseignement et visant à produire du FB de façon à optimiser l'apprentissage

FB à double sens:

- ✓ De l'enseignant à l'étudiant
- ✓ De l'étudiant à l'enseignant

Origine: Essor dans les années 90s (évaluation certificative centrée 'sélection' versus évaluation formative centrée 'progression') < constat de prédominance de l'une au détriment de l'autre

Black, P. and Wiliam, D. (1998a). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.

[revue de littérature de 250 'sources' de pratiques de 'classroom assessment': influence positive de l'EF sur l'apprentissage des étudiants]

AfL: Les atouts (Cambridge Assessment, 2019)

- ✓ AfL aide les étudiants à ***se concentrer sur leur apprentissage***, à en assumer la responsabilité et à envisager des moyens de progresser.
- ✓ AfL permet d'appréhender ***l'apprentissage et l'évaluation comme formant un tout***. La clarté des objectifs et le FB relatif à l'apprentissage des étudiants influencent le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.
- ✓ Selon Hattie (2012), ***les FB ont une influence positive sur les performances des étudiants*** (10ème place par rapport à 150 facteurs d'influence), en particulier si cela comprend le FB de l'étudiant à l'enseignant. Pour pouvoir modifier efficacement leur pratiques, les enseignants ont besoin d'informations provenant des étudiants.

AfL: Les défis (Cambridge Assessment, 2019)

✓ Fidélité d'implémentation:

Pour que l'évaluation formative influence positivement la performance (William, 2018), il ne faut pas qu'elle devienne un exercice superficiel (exemple: commentaire formatif noté machinalement par l'étudiant en fin de leçon sans occasion de mise en pratique du conseil dispensé).

✓ Evaluation de la mémorisation à long terme:

Les occasions de vérification des connaissances doivent être aussi planifiées à moyen/long terme (quelques semaines ou mois après le 1er apprentissage) de façon à promouvoir l'apprentissage en profondeur.

✓ Charge de travail:

Communiquer des FB individualisés aux étudiants constitue une tâche chronophage pour les enseignants. L'évaluation formative informelle (FB oraux) doit faire partie des pratiques d'enseignement quotidiennes tandis que des formes plus formelles (FB écrits) doivent être placées 'stratégiquement', là où elles ont le plus de valeur pour l'apprentissage.

AfL: Perceptions 'contradictoires'

Hargreaves, E. (2005). **Assessment for learning? Thinking outside the (black) box.** *Cambridge Journal of Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 213–224.

Enquête auprès de 83 enseignants à propos du sens des termes 'AfL', évaluation et apprentissage

=> 6 propositions de définition de l'AfL:

- ✓ *Monitorer les performances des apprenants par rapport à des visées ou des objectifs*
- ✓ *Evaluer pour déterminer les prochaines étapes de l'enseignement et de l'apprentissage*
- ✓ *Utiliser le FB fourni par l'enseignant pour s'améliorer en tant qu'apprenant*
- ✓ *En apprendre en tant qu'enseignant sur l'apprentissage des étudiants*
- ✓ *Exercer en tant qu'apprenant du contrôle sur son apprentissage en s'autoévaluant*
- ✓ *Transformer l'évaluation en 'événement' d'apprentissage*

+ 'extrapolation' de 2 conceptions opposées de:

L'évaluation: mesurer (conception dominante) versus 'enquêter'

L'apprentissage: atteindre des objectifs (conception dominante) versus construire des connaissances

AfL: Perceptions 'contradictoires' (suite)

Se positionner sur un continuum allant d'une conception des savoirs comme externes aux apprenants et fixes à une conception des savoirs comme (co-)construits par les apprenants et fluide => constat en faveur d'un des extrêmes et plaidoyer en faveur de l'autre



*“Inside the black box (Black & Wiliam, 1998) has been an extremely useful means to raising awareness that **the input-output industrial model is too simple for our classrooms: that what happens inside the black box of the classroom makes a difference. [...] We need to think right outside the box in relation to models of assessment and learning, [...] and to recognize that the black box reflects one particular version. The black box represents the version characterized primarily by a measurement/objectives conception of assessment and learning.**”*

(Hargreaves, 2005)

AfL: Apprendre aux enseignants à questionner (Jones, 2005)

QUESTIONNER est la méthode la plus commune pour vérifier la compréhension des étudiants. Les enseignants pratiquent cette méthode de façon routinière.

Mais maîtriser des techniques de questionnement efficaces ne va pas de soi. Cette compétence se développe au fil du temps.

Cela implique de:

- ✓ *Planifier les moments dédiés aux questions-réponses dans une séquence de cours*
- ✓ *Prévoir les **types de questions** à poser (par exemple: ?s ouvertes versus fermées)*
- ✓ *Adopter une stratégie de '**distribution**' des questions*
- ✓ *Cibler l'**intention**' (exemples: vérifier les connaissances, la compréhension, l'application, ...)*

Poser des questions permet à l'enseignant de:

- ✓ *Impliquer les étudiants par la **réflexion***
- ✓ *Obtenir des indications du **niveau d'apprentissage** atteint*

AfL: Apprendre aux enseignants à questionner (suite) (Jones, 2005)

Pour pouvoir questionner efficacement, les points suivants doivent être considérés:

- ✓ *Questionner est une **compétence** qui doit se travailler pour être développée*
- ✓ *Communiquer est un **processus bidirectionnel***
- ✓ *Questionner permet de développer un **style de communication 'interactionnel'***
- ✓ *Questionner implique de **s'exposer à l'imprévu** (la réponse attendue n'est pas nécessairement celle donnée par les étudiants); toute réponse, même bizarre, doit être prise en considération*
- ✓ *Un enseignant qui questionne doit s'attendre à ce que les étudiants fassent de même et posent **toutes sortes de questions***
- ✓ *Questionner nécessite de la **confiance en soi**, une **excellente maîtrise de la matière** et une **bonne préparation***
- ✓ *La 1ère étape du questionnement consiste à **amener les étudiants prendre la parole** (ce qui paraît paradoxal compte tenu du fait que les enseignants s'efforcent par ailleurs de 'faire taire' les étudiants)*
- ✓ *Questionner vise à essayer que **les étudiants réfléchissent à haute voix** afin de pouvoir faire état de leurs connaissances et les partager avec leurs pairs*
- ✓ *Beaucoup d'enseignants ont tendance à **trop parler** sans prendre la peine de vérifier que les étudiants comprennent ce qu'ils disent*

Conclusion

Les réflexions de Luhmann à propos de ce que signifie **COMPRENDRE en contexte scolaire** datent de 1986 [*Systeme verstehen Systeme*] et, pourtant, elles trouvent écho dans des courants pédagogiques actuels, notamment celui de l'Assessment for Learning

=> Convergences intéressantes (développement théorique d'une part et recherches empiriques d'autre part)

Dans les 2 cas:

- ✓ *Remise en question d'un paradigme 'mécaniste' (behavioriste, tayloriste, ...) de la compréhension et de l'apprentissage*
- ✓ *Réflexion sur le statut 'ambigu' de l'évaluation en éducation*
- ✓ *Plaidoyer pour des échanges bidirectionnels ou une communication 'interactionnelle' entre enseignant et étudiants*
- ✓ *Prise en considération des difficultés inhérentes à la mise en pratique d'un paradigme constructiviste en éducation (cela ne va pas de soi)*

Bibliographie

- Black, P. and Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Brown, S. (2004-05). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 81-89. <http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3607>
- Cambridge Assessment. *Assessment for Learning* (2019). <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271179-assessment-for-learning.pdf>
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35:2, 213 – 224. DOI: 10.1080/03057640500146880
<http://dx.doi.org/10.1080/03057640500146880>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers*. Abingdon, UK: Routledge.
- Jones, C.A. (2005). *Assessment for learning*. Published by the Learning and Skills Development Agency, Great Britain: London. <https://dera.ioe.ac.uk/7800/1/AssessmentforLearning.pdf>

Bibliographie

Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. In: *Schriften zur Pädagogik*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, erste Auflage (2004), 48-90.

Shepard, L.A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 7, 4-14.

<https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TheRoleofAssessmentinaLearningCulture.pdf>

Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27:6, 501-510, DOI: 10.1080/0260293022000020273

<https://doi.org/10.1080/0260293022000020273>

Taras, M. (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31:4, 363-371, DOI: 10.1080/03098770701625746

<https://doi.org/10.1080/03098770701625746>

William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd Edn). Bloomington, Solution Tree Press.