

The logo of the University of Brussels (ULB) is a blue square with the letters 'ULB' in white, bold, sans-serif font.

ULB

UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES

The logo for the Academic Pole of Brussels features a stylized black arch above the text 'PÔLE ACADÉMIQUE DE BRUXELLES' in a black, sans-serif font.

PÔLE
ACADÉMIQUE
DE BRUXELLES

LA NOTION DE MALENTENDU SOCIOCOGNITIF APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE : QUELLES LEÇONS EN TIRER POUR L'USAGE DU PORTFOLIO EN 1^{ÈRE} ANNÉE ?

Azzedine HAJJI & Michel SYLIN

5^e journée scientifique du Pôle académique de Bruxelles – 4
décembre 2020

A decorative horizontal bar at the bottom of the slide, composed of several colored rectangular segments in shades of grey, pink, teal, orange, blue, green, purple, black, red, and dark green.

Présentations personnelles

- Michel Sylin, professeur à l'ULB, directeur du Centre de Recherche en Psychologie des Organisations et des Institutions (CeRePOI-ULB)
- Azzedine Hajji, assistant-doctorant à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'ULB

Concept de malentendu sociocognitif

- Concept élaboré au sein d'un cadre théorique plus large autour des travaux du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages)
 - Fondé autour de l'équipe Escol de l'université de Paris 8
 - Quelques références : Bautier & Rayou, 2013 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Bonnéry, 2007
- Il tente de décrire certaines difficultés à la fois chez les élèves et chez les enseignant·e·s
- La difficulté notamment à saisir que l'effectuation en apparence adéquate des tâches scolaires n'équivaut pas à la démarche intellectuelle visée

Des malentendus ? (1)

- Les enseignant·e·s ont de plus en plus tendance à proposer des tâches censées rendre les élèves « actifs »
 - Par la mobilisation des connaissances des élèves, à travers le recours à des contextes « authentiques » ou de « la vie quotidienne »
 - Par une démarche inductive où l'action, l'effectuation de la tâche, induira chez les élèves la construction des savoirs visés
- Les observations montrent toutefois que l'effectuation concrète des tâches par les élèves ne suffit pas toujours à atteindre l'activité intellectuelle visée
 - Les enseignant·e·s ne s'en aperçoivent souvent pas sur le moment

Des malentendus ? (2)

- Certain·e·s élèves pensent remplir leur part du « contrat » en étant sérieux au travail
 - Il·elle·s se raccrochent souvent aux aspects les plus superficielles (le « faire ») des consignes données
 - Mais le travail inductif qui se dissimule derrière la tâche leur échappe
 - Ils ont fait, mais ont-ils appris ?
- Les enseignant·e·s ont tendance à beaucoup plus s'attarder sur l'effectuation de la tâche et la bonne marche de la leçon
 - Il·elle·s consacrent moins de temps avec les élèves aux processus de construction et formalisation des savoirs

Des malentendus ? (3)

- En particulier, en ce qui concerne les savoirs dits « transversaux »
 - Par ex : la lecture/compréhension d'un texte (ce serait uniquement le rôle du cours de français)
- Il y a donc un effet de leurre réciproque, un malentendu qui s'installe, entre enseignant·e·s et élèves
- Le malentendu diffère du sous-entendu en ce sens que les acteurs et actrices en présence n'ont pas conscience de son existence
- Référence au concept de « pédagogie invisible » du sociolinguiste Basil Bernstein (2007)

La dimension sociocognitive (1)

- Les recherches empiriques menées au sein de RESEIDA indiquent une plus grande sensibilité aux malentendus chez les élèves des classes populaires
- Hypothèse : la socialisation des élèves joue un rôle important dans la nature des processus cognitifs que les élèves engagent dans les tâches scolaires
- Référence aux travaux de Bernstein (1975) et Vygotski (1997) sur les liens entre socialisation, processus cognitifs et pratiques langagières

La dimension sociocognitive (2)

- Cette hypothèse diffère de celle du « handicap socioculturel »
 - Les normes et pratiques d'enseignement sont aussi questionnées
 - Elles engendreraient (à leur insu) une invisibilisation des véritables enjeux de savoirs auprès des élèves
 - Certaines chercheuses parlent même de savoirs « transparents » (Margolinas & Lappara, 2011) ou « incidents » (Coulange, 2011) aux yeux des enseignant·e·s
- C'est donc de la rencontre des habitus des élèves avec les normes du travail scolaire que naîtraient les malentendus
 - Il y a donc une co-construction des difficultés scolaires

La dimension sociocognitive (3)

- Inscription dans une approche « relationnelle » des inégalités socio-scolaires (Bautier & Goigoux, 2004)
 - Il ne s'agit pas de rejeter la faute sur les élèves ou les enseignant·e·s...
 - ... mais plutôt de chercher à comprendre comment chacun contribue à la construction des inégalités
- Cette relation sur la nature des socialisations familiale et scolaire est loin d'être systématique cependant
 - Cette relation ne doit pas être réifiée
 - Il s'agit de tendances lourdes, mais pas inéluctables

L'exemple de la dissertation philosophique

(1)

- L'exemple de la dissertation de philosophie en France (Bautier & Rayou, 2013, pp. 55-58)
- Ses objectifs :
 - Accès à une méthode de réflexion critique et autonome
 - Formation de citoyen·ne·s responsables
- Selon les enseignant·e·s pourtant, les copies affichent un conformisme affligeant...
- Quant aux élèves, il·elle·s se plaignent de ne pas pouvoir véritablement donner leur avis...

L'exemple de la dissertation philosophique (2)

- La dissertation exige tout à la fois engagement personnel et adoption d'une posture argumentative impersonnelle
 - Cela peut effrayer les élèves avec moins d'assurance
 - Sentiment d'être jugé·e·s sur leur personne (« à la tête du client ») plutôt qu'évaluer sur leur production
 - Sentiment de disqualification potentiel, de ne pas être légitime pour donner son avis
 - L'appartenance sociale se révèle un facteur de poids

L'exemple de la dissertation philosophique (3)

- Ex. d'une élève (Jihane) critiquée par son professeur qui estime ses arguments trop personnelles
 - Ce qu'il fallait comprendre : ne pas généraliser à partir d'un cas particulier...
 - ...mais l'élève l'a compris comme une absence de légitimité de sa personne pour intervenir dans un débat intellectuel
- Conséquence : de nombreux élèves évitent la prise de risque et adoptent des stratégies stéréotypées plus « sûres »

L'exemple de la dissertation philosophique (4)

- Par ex : refus de se positionner sur la problématique
 - Exposé « neutre » faits d'arguments et de contre-arguments censés s'équilibrer (absence d'une véritable synthèse)
 - Revendication même d'un « droit de réserve »

Un concept applicable à l'université ? (1)

- Le concept de malentendu davantage développé pour l'enseignement primaire et secondaire
 - Notamment pour expliquer les difficultés de transition entre les deux niveaux
- Est-il adapté pour l'enseignement universitaire ?
 - Les étudiant·e·s qui y arrivent ont déjà franchi une série d'étapes et d'obstacles (effet de sursélection)
 - Peuvent-ils encore être sujet·te·s à des malentendus ?
- Néanmoins, la massification de l'enseignement secondaire s'est accompagnée d'une forme de démocratisation ségrégative (Merle, 2017, pp. 75-76)

Un concept applicable à l'université ? (2)

- Aussi, contexte particulier en Belgique francophone :
 - Forte ségrégation socio-scolaire entre établissements (Danhier & Jacobs, 2017, pp. 32-36)
 - Accès à l'université uniquement sur base du CESS (à quelques exceptions près)
- Socialisations scolaires inégales malgré l'illusion d'une scolarité commune
- Taux d'échec important en bloc 1 (cf. données de l'ARES)
- Une hypothèse pas totalement absurde
 - Mais quelles spécificités pour l'enseignement universitaire ?

Quels malentendus à l'université ? (1)

- L'injonction à l'autonomie interprétée par nombre d'étudiant·e·s comme un impératif à être plus sérieux et assidu au travail
 - Il s'agirait de compenser de la sorte le plus faible cadrage institutionnel par rapport au secondaire
- Les éléments importants du travail universitaire pour ces étudiant·e·s sont souvent aussi les plus visibles :
 - Assister aux cours
 - Lire les supports et documents écrits
 - Préparer les examens
 - Etc.

Quels malentendus à l'université ? (2)

- Mais d'autres aspects du contrat didactique moins visibles (plus implicites) sont plus importants :
 - La confrontation et l'articulation des différents types de savoir en jeu (y compris les connaissances personnelles)
 - Éviter une vision cumulative du savoir qui ne s'empile pas par couches successives, mais s'organise en un réseau de relations de significations
 - Appropriation critique des contenus, notamment par des recherches complémentaires et la construction de ses propres connaissances personnelles
 - Implication personnelle dans le travail intellectuel
- Pas sans lien avec la dissertation philosophique

Quels malentendus à l'université ? (3)

- Difficulté à appréhender la spécificité des nouvelles disciplines (absentes en secondaire)
 - Exemple d'un cas d'étudiant (Joachim, 1^{ère} année de sciences) concernant des TP de « techniques de communication » (Bautier & Rayou, 2013, p. 60) :

Enfin, ça ressemble à du français quoi. Le français qu'on faisait au lycée justement. Ben là on voit, on voit des textes, puis on essaie d'analyser en fait comment les auteurs ont essayé de communiquer avec les lecteurs et tout ça quoi. Sinon, euh, de l'astrophysique. Bon, ça, ça ressemble plus à de la physique, justement et c'est surtout des exos aussi.

Quels malentendus à l'université ? (4)

- Difficulté quant à la transversalité des enseignements
 - relevée par un enseignant d'un cursus en géographie (Bautier & Rayou, 2013, p. 60) :

Quand on leur dit que la géographie c'est une science sociale et que c'est à l'intersection des sciences de la terre et des sciences sociales, quand ils entendent parler de la sociologie par exemple, ils disent : « Ah ! Mais nous on n'est pas là pour faire de la sociologie ! »

- Difficultés d'affiliation non seulement d'ordre social et institutionnel (Coulon, 1997) mais aussi d'ordre intellectuel
 - S'acquitter minutieusement de son travail est différent de s'impliquer dans un travail intellectuel autonome

Analyser les difficultés en termes de malentendus (1)

- L'analyse de l'échec en termes de malentendus contribue à en modifier la perception et à déconstruire certains poncifs :
 - Les étudiant·e·s ne travailleraient pas assez et auraient une vision trop instrumentale des savoirs
 - Les professeur·e·s dispenseraient des enseignements trop abstraits et implicites, et seraient donc trop sélectifs
- Nombre d'étudiants en échec travaillent beaucoup mais ne saisissent pas les spécificités du travail universitaire
 - Difficulté à opérer les ruptures épistémologiques et méthodologiques attendues

Analyser les difficultés en termes de malentendus (2)

- À l'université, les enseignant·e·s proposent des savoirs davantage en lien avec l'actualité de la recherche
 - Ils s'inscrivent dans une plus grande pluralité de cadres théoriques en confrontation (y compris dans la controverse)
 - Ils sont donc davantage soumis à la discussion critique et s'inscrivent dans des régimes de « vérité » plus incertains
- Les étudiant·e·s doivent donc se positionner dans un univers de sens où l'incertitude est plus grande
 - Reprendre tel quel le discours de l'enseignant·e n'est pas satisfaisant
 - Il faut une mobilisation intellectuelle permettant de construire et justifier son positionnement personnel, mais sur base des outils formels qui sont enseignés

Analyser les difficultés en termes de malentendus (3)

- Difficile dès lors pour les étudiant·e·s de s'abriter derrière le savoir fourni par l'enseignant·e
 - Une telle posture implique une certaine prise de risque, y compris identitaire
 - Elle nécessite donc une certaine assurance et un sentiment de légitimité suffisant
 - Elle n'est pas neutre du point de vue de la socialisation des étudiant·e·s, et donc de leur appartenance sociale
- Difficultés qui peuvent aussi être interprétées en termes de rapport au savoir (Baillet, 2017)

Analyser les difficultés en termes de malentendus (4)

- Le régime de fonctionnement des savoirs scientifiques expliquent certaines de ces caractéristiques
 - Par conséquent, exigences intrinsèques à l'enseignement universitaire
 - En tout cas dans le champ des SHS
- Cependant, ces exigences restent le plus souvent à l'état d'implicites
 - Faute d'un cadrage plus soutenu pour les accompagner dans la construction de la posture intellectuelle à adopter

La réforme « NewBA » à l'ULB (1)

- Réforme des bacheliers en sciences psychologiques et de l'éducation à l'ULB (« NewBA »)
- Création d'une nouvelle UE en bloc 1 proposant une introduction aux approches plurielles en sciences psychologiques et de l'éducation et en logopédie (PsyEL)
 - « Starting-Block »
- Objectif (entre autres) :
 - Permettre une entrée plus progressive dans une discipline peu enseignée dans le secondaire
 - Favoriser le changement de posture épistémique attendu

La réforme NewBA à l'ULB (2)

- Dans ce cadre, les étudiant·e·s sont (entre autres) amené·e·s à produire un portfolio comportant un texte d'analyse réflexive (pour la fin d'année académique)
- La réflexivité peut être définie comme (Guillaumin, 2009 cité dans Verslype *et al.*, 2017) :

Une aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. Elle permet un retour analytique sur ses actions (ses expériences), en vue d'en réguler (orienter ou réorienter) la poursuite.

La réforme NewBA à l'ULB (3)

- L'analyse réflexive doit porter sur deux axes :
 - (1) La spécificité du regard que les PsyEL portent sur les phénomènes qu'elles étudient
 - (2) La spécificité de ce cursus et des professions auxquelles elles mènent
- Elle s'appuie notamment sur un travail de recherche effectué tout au long du 2nd quadrimestre
 - Ce travail démarre sur base de l'observation « naïve » d'un phénomène
 - Il se poursuit par une exploration de la littérature scientifique et par l'élaboration d'une problématique sur base d'un cadre théorique adéquatement choisi

La réforme NewBA à l'ULB (4)

- La comparaison de la description « naïve » avec la problématique construite doit ainsi nourrir l'analyse réflexive
 - Pour dégager le cheminement intellectuel aboutissant à la rupture/démarcation attendue
- But : créer leurs propres connaissances par la conceptualisation de leur expérience personnelle
 - Notion d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)
- Accompagnement par un tuteur ou tutrice (étudiant·e de bloc 3 ou de master) durant l'élaboration du travail et du portfolio

Problématique (1)

- Dans quelle mesure ce dispositif est-il susceptible de provoquer les ruptures/démarcations attendues de la part des étudiant·e·s ?
 - Persistance d'une plus grande importance accordée à l'acquisition quantitative et cumulative de connaissances ?
 - Au détriment de l'acquisition plus qualitative d'une pensée et d'une réflexion qui articulent les diverses idées et connaissances ?

Problématique (2)

- L'injonction à être réflexif·ve se heurte à une série d'obstacles (Le Boucher *et al.*, 2018 ; Verslype *et al.*, 2017 ; Michaud, 2012) :
 - Les difficultés liées à la pratique de l'écriture (la réflexivité peut s'exprimer par d'autres canaux)
 - Le manque de familiarité avec l'exercice, qui ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite
 - Démarche chronophage
 - Certain·e·s considèrent la réflexivité comme un gadget inutile pour l'apprentissage, comme une exigence formelle

Canevas de l'étude empirique (1)

- Analyse du corpus formé par l'ensemble des textes réflexifs des étudiant·e·s de bloc 1 du bachelier en PsyEL
- Critères d'analyse (en cours d'élaboration) :
 - Identification (adéquate ?) de spécificités relatives aux savoirs en PsyEL ?
 - Identification (adéquate ?) de spécificités relatives au cursus universitaire en PsyEL ?
 - Attitude/recul critique à l'égard du sens commun ?
 - Identification de la nécessité d'une appropriation personnelle des savoirs et d'un engagement intellectuel dans le cursus ?

Canevas de l'étude empirique (2)

- Sélection d'une vingtaine d'étudiant·e·s selon 4 catégories pour des entretiens de type compréhensif :
 - Aucun critère validé
 - Tous les critères validés
 - Une minorité de critères validés
 - Une majorité de critères validés
- Comprendre leurs points de vue et positionnements sur le cursus et les savoirs en jeu et déceler des traces de malentendus
 - Attentes et exigences qui leur sont adressées
 - Nature des savoirs en jeu (par comparaison avec le secondaire)

Canevas de l'étude empirique (3)

- Mis en lien avec quelques données biographiques :
 - Établissement et forme d'enseignement fréquentés en secondaire
 - Perception du niveau global de leurs résultats scolaires en secondaire
 - Diplômes et professions des parents

Conclusion

- Question pour prolonger la réflexion
- Comment pourrait-on enseigner la réflexivité et l'autonomie intellectuelle ?
 - Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des techniques et des stratégies, mais aussi une posture intellectuelle

Bibliographie (1)

- Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université libre de Bruxelles.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Eds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.

Bibliographie (2)

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. In Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 33-44). Rennes : PUR.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Bibliographie (3)

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Le Boucher, C., Lameul, G. & Pentecouteau, H. (2018). L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3).
- Margolinas, C. & Lappara, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 19-32). Rennes : PUR.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3^e édition). Paris: La Découverte.

Bibliographie (4)

- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (2), 9-38.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Verslype, L., Lecoq, J., Corten-Gualtieri, P. & Druart, E. (2017). Évaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33 (1).
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

The logo of the University of Brussels (ULB) is a blue square containing the letters 'ULB' in white, bold, sans-serif font.

ULB

UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES

The logo for the Academic Pole of Brussels features a stylized black arch above the text 'PÔLE ACADÉMIQUE DE BRUXELLES' in a black, sans-serif font.

PÔLE
ACADÉMIQUE
DE BRUXELLES

MERCI POUR VOTRE ATTENTION !

5^e journée scientifique du Pôle académique de Bruxelles – 4
décembre 2020

A decorative horizontal bar at the bottom of the slide, composed of several colored rectangular segments in shades of grey, pink, teal, orange, blue, green, purple, black, red, and dark green.