

Vers un enseignement décloisonné de la littérature et de la civilisation

TRAN LE Bao Chan
Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Viet Nam



Synergies Pays Riverains du Mékong
n°3 - 2011 pp. 29-40

Résumé. A partir de l'analyse des programmes d'enseignement en Civilisation et Littérature françaises au Département de Français à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville, nous constatons que les enseignements des Civilisation et Littérature, mettant l'accent sur l'accumulation des savoirs et étant fortement cloisonnés, ne motivent pas les apprenants. Nous avons ainsi essayé de réviser les programmes d'enseignement existants et de les restructurer dans une perspective transdisciplinaire. Cet article présente notre parcours de recherche qui a pour objectif de mieux articuler les enseignements de ces deux disciplines, Civilisation et Littérature françaises, pour redonner du sens aux savoirs enseignés afin de motiver les étudiants dans l'apprentissage des éléments culturels.

Abstract. From the analysis of curricula in French Literature and Civilization en Department of French Studies from University of Pedagogy of Ho Chi Minh City, we find that the current curricula are highly fragmented and the existing methods focus on accumulating knowledge, do not motivate learners. We have tried to revise the existng curricula and restructure them in a transdisciplinary approach. This article presents our research that aims to better articulate the teachings of these two disciplines, French Literature and Civilization, to give meaning to knowledge taught to motivate students in learning cultural elements and train students to become more independent and reflective.

Tóm tắt. Từ phân tích và khảo sát thực tế, chúng tôi nhận thấy chương trình giảng dạy hai bộ môn Văn học và Văn hóa Pháp tại Khoa Tiếng Pháp Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh còn nặng về kiến thức và được giảng dạy riêng lẻ, không hỗ trợ cho việc đào tạo tính chủ động và tâm thế tự đánh giá cho sinh viên. Chúng tôi muốn thực hiện nghiên cứu ứng dụng tính "xuyên ngành" trong chương trình giảng dạy hai bộ môn này, để từ đó dưới ánh sáng lý thuyết liên quan đến vấn đề "xuyên ngành" giúp chúng tôi cấu tạo và thiết kế lại nội dung các chương trình giảng dạy và liên kết chặt chẽ hơn hai bộ môn này nhằm kích thích việc học văn học và văn hóa Pháp, đồng thời giúp phát triển tính tự chủ và tâm thế tự đánh giá của sinh viên.

L'enseignement des éléments culturels dont celui de la littérature proprement dite représente, depuis plusieurs années, dans le milieu scolaire vietnamien, une question qui préoccupe non seulement ceux qui l'enseignent mais encore ceux qui l'étudient ; une question autour de laquelle plusieurs questions se tissent. Pour les apprenants :

pourquoi étudier la littérature ? Comment l'étudier ? Pour les enseignants : comment enseigner la littérature aujourd'hui ? Comment motiver les apprenants à l'étudier ?

A partir d'un contexte actuel en grande mutation dans lequel se trouve le système éducatif vietnamien, l'enseignement des littératures et civilisations, lui aussi, se doit de se renouveler pour s'adapter à de nouvelles exigences de la société d'aujourd'hui.

Ainsi l'innovation que nous avons entreprise au Département de Français à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville répond à un besoin réel de motiver nos apprenants dans l'apprentissage littéraire et de mieux compléter les enseignements des deux éléments que sont la civilisation et la littérature, trop souvent cloisonnées dans notre programme de formation.

1. Cadre conceptuel et problématique

1.1. Motivation dans l'apprentissage

Du point de vue comportemental, A. Lieury et F. Fenouillet, s'inspirant de la théorie behavioriste, ont conclu que

“la motivation est [donc] l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action de l'orientation (vers un but ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante”¹.

Ces recherches ont montré qu'il existe deux niveaux de motivation : la motivation intrinsèque qui est régie par le besoin de curiosité, l'intérêt pour l'activité en elle-même². On l'appelle également “motivation cognitive”. La motivation extrinsèque, elle, est régie par les renforcements³ : les apprenants interagissent, stimulés par des conditions en dehors de l'activité scolaire proposée, par exemple pour recevoir une récompense, etc.

Or, nous croyons, par des vécus professionnels dans le métier d'enseignement, que l'apprenant ne peut être motivé que pendant un certain temps pour apprendre une discipline. De même si nos apprenants avaient été motivés, qu'aurait-il fallu faire pour maintenir cette motivation préalable ? Aussi l'apprenant serait motivé lorsqu'il trouve du sens, de l'utilité dans la situation d'apprentissage. A ce propos, nous rejoignons tout à fait Philippe Perrenoud selon qui la motivation n'est pas chose innée et durable :

“On suggère souvent que la motivation est une caractéristique de la personne ou de la personnalité, quelque chose de durable ; on est “motivé pour les langues étrangères” à la manière dont on aurait “la bosse des maths” comme si on était né comme ça... Je résiste à cette analyse, en plaidant plutôt pour une approche qui lie la motivation, non pas seulement à la personne, mais à la relation, à l'interaction, à la situation”⁴.

1.2 Sens de l'apprentissage

En effet, parmi les questions posées par mes étudiants, les plus souvent entendues sont : “pourquoi faut-il apprendre de la littérature ?” et “à quoi sert-elle ?” Ces interrogations nous font nous confronter au problème de la signification de l'apprentissage littéraire. De plus, le questionnement est bien révélateur d'une recherche du “sens” et de

l' "utilité" de la discipline littéraire chez nos apprenants. Lexicalement, "sens" est un mot ambivalent : le "sens" est le fait d'éprouver le monde par les sensations⁵, désigne les organes des sens et la perception de l'apparence. Mais le "sens" c'est encore la raison et la signification d'une chose, c'est la "raison d'être" (la vie a-t-elle un sens ?)⁶; c'est dire que le sens comporte une dimension invisible des choses. On parle alors de la signification d'un propos, du sens d'une situation vécue. Par ailleurs, le sens constitue l'un des trois facteurs dans un processus d'apprendre, si l'on se réfère à M. Develay⁷:

- "trouver du sens dans une situation d'enseignement",
- "maîtriser une habileté",
- "c'est créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés".

Nous nous intéressons ici au *sens* en tant que raison d'être d'une situation d'apprentissage à l'école.

1.3 La transdisciplinarité

Du point de vue socio-historique, il existe des rapports réciproques entre le domaine de la littérature et de la société (en matière d'évolution historique) : que serait la littérature sans la société ? Que deviendrait une société sans littérature ? Alors, comment allons-nous traiter de ces rapports entre les apports des connaissances littéraires sur la civilisation et les apports des connaissances socio-historiques et culturelles de la civilisation sur la littérature ? Comment allons-nous rendre bénéfique ce lien réciproque des deux domaines disciplinaires qui pourraient créer des espaces communs au sein de notre programme de formation ?

Selon M. Develay,

*"on apprend en créant des ponts cognitifs entre des savoirs apparemment atomisés au sein d'une discipline et entre disciplines. Le sens vient des liens construits entre les savoirs et non pas de leur empiement"*⁸.

Dans ces visées, nous nous intéressons à la notion de transdisciplinarité. Si la pluri- et interdisciplinarité supposent un dialogue entre les disciplines, la transdisciplinarité, en revanche, va au-delà de la discipline. Cette notion concerne

*"ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance"*⁹.

Par conséquent, une discipline n'est plus exploitée en tant que but en soi et pour soi, mais encore étudiée hors de son champ disciplinaire. La transdisciplinarité tend, en effet, à la mise en dialogue de plusieurs disciplines et à leur intégration dans une vue globale dont l'axe pédagogique orienté est la démarche de la résolution de problème, laquelle favorise la construction des savoirs à partir des problèmes, plutôt que l'accumulation des connaissances.

1.4 Problématique

L'étude des notions théoriques nous permet de mieux éclairer notre situation d'enseignement actuelle, d'y repérer des dysfonctionnements et nous laisse entrevoir

des perspectives d'innovation. Nous avançons les questions de recherche suivantes : *Comment motiver nos étudiants dans l'enseignement/apprentissage des éléments culturels que sont la littérature et la civilisation ? Que faire pour redonner du sens à notre enseignement littéraire ?*

Et voici les hypothèses nous incitant à initier une nouvelle structuration disciplinaire. Si nous appliquons l'approche transdisciplinaire pour réorganiser l'ensemble des contenus d'enseignement à nos deux disciplines Civilisation et Littérature, nous pourrions, d'une part, mieux articuler nos deux enseignements disciplinaires, leur redonner du sens, et par là, former nos étudiants à être autonomes et réflexifs, d'autre part, les motiver dans l'apprentissage de la littérature et de la civilisation.

Ainsi, dans quelle mesure l'approche transdisciplinaire permettrait-elle un décloisonnement dans l'enseignement de la littérature et de la civilisation ? Comment fonctionne le dispositif d'enseignement transdisciplinaire des littérature et civilisation nouvellement appliqué au département de français à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville ? Nous présenterons dans la partie suivante le résultat de notre innovation et ses impacts sur les étudiants bénéficiaires.

2. Le dispositif transdisciplinaire

2.1 Procédure et modalités des séances d'enseignement

Nous avons restructuré les deux programmes en les répartissant en fonction de thèmes à enseigner, de manière à ce que les thèmes se suivent, du cours de Civilisation en cours de Littérature. A partir des thèmes déterminés, nous mobilisons ensuite des contenus appropriés pour chaque discipline. Les séances alternent alors : en Civilisation, les étudiants découvrent un thème à travers des contenus historiques, en tant que faits ou événements, avec toutes les caractéristiques appartenant à une certaine époque historique, sous forme d'exposé oral ; puis, en Littérature, les groupes ont à travailler sur des textes littéraires des auteurs de la période historique étudiée, à les resituer dans leur contexte pour pouvoir les analyser et les saisir.

Les activités en classe sont organisées sous forme d'atelier dont l'apprentissage se déroule en groupes, c'est-à-dire qu'on réunit des étudiants pour les conduire à accomplir une tâche commune ayant pour but d'atteindre un objectif commun. Par conséquent, il est nécessaire que le travail en groupe soit exécuté en coopération. La création des groupes a été faite auparavant de manière hétérogène afin que tous les étudiants, quel que soit le niveau, aient leur place dans le groupe. Nous avons exigé des groupes qu'ils se répartissent bien les tâches afin que chaque étudiant puisse maîtriser le contenu du travail commun. Ce faisant, nos apprenants, de capacités et de talents différents, s'efforcent tous d'atteindre l'objectif commun et ont chacun une part de responsabilité dans le travail qui leur est confié.

2.2 Objectifs

D'abord, ce dispositif d'enseignement permet à l'apprenant de devenir actif et de construire lui-même le savoir à partir de connaissances préétablies : l'élève est au coeur de son apprentissage ; cela aide les étudiants à acquérir des connaissances et

compétences spécifiques en littérature. Les apprenants maîtrisent donc leurs propres processus d'apprentissage, puis se construisent eux-mêmes leurs chemins d'apprentissage et leurs compétences.

Ensuite, l'approche transdisciplinaire évite le découpage hermétique entre disciplines, elle décloisonne ainsi les enseignements. Elle permet de donner de l'unité aux savoirs enseignés et rend les séances d'apprentissage en classe moins intensives. De plus, l'apprentissage, ne se limitant pas à un seul domaine disciplinaire, peut aider les étudiants à faire le lien entre différentes disciplines, leur procurer une "vision globale du monde", ce qui peut susciter plus de motivation dans l'apprentissage littéraire.

3. Méthodologie de recherche

Pour procéder à l'enquête sur le terrain, nous avons choisi de travailler un corpus qui se compose de trois outils :

- premièrement, des portfolios produits par nos étudiants durant les deux semestres succédant notre expérimentation. Cependant nous avons étudié seulement les feuilles de portfolio qui concernent les séances ayant un même thème.
- deuxièmement, le questionnaire de dix questions emprunté au modèle proposé par Viau¹⁰, se référant aux dix conditions pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante (voir annexe 1). Nous avons ramassé 39 réponses, dont 21 de la classe 2B (2008-2009) et 18 de la classe 4A (2009-2010).
- enfin, des entretiens semi-directifs auprès de 9 étudiants choisis parmi ceux de la classe de 4A de l'année scolaire 2009-2010. Ces étudiants interviewés sont codés de E1 à E9 (voir annexe 2).

Ces trois outils de l'enquête ont pour objectif de trouver des éléments de réponse à nos hypothèses formulées dans la problématique, et surtout ils nous devraient nous permettre de repérer les dysfonctionnements et/ou les résistances dans notre nouvelle structure organisationnelle.

4. Résultats

4.1 Résultats des analyses de portfolios

- Vers l'autonomisation des apprenants

En premier lieu, en matière d'auto-évaluation des acquis, du premier au deuxième semestre de l'innovation, nous constatons une amélioration de la qualité des commentaires évaluatifs. Dans l'ensemble, la plupart des portfolios produits au 2^e semestre contiennent une richesse d'informations précises et détaillées, plus que celles des portfolios du 1^{er} semestre. Cela prouve qu'au fur et à mesure, la pratique de l'auto-évaluation s'améliore et prend forme chez les étudiants. De plus, ils semblent en prendre l'habitude, d'où une meilleure qualité de l'expression, les consignes étant respectées, les informations mieux sélectionnées.

En deuxième lieu, divers éléments ont été évalués et commentés avec soin dans les portfolios, tels qu'acquis en connaissances, travail en groupe, coopération au sein du groupe, qualité des échanges entre les membres du groupe.

Avec le portfolio, nos apprenants tendent à une démarche métacognitive en s'entraînant à verbaliser leurs expériences d'apprentissage. La métacognition dans la psychologie de l'éducation n'est pas un concept nouveau ; elle désigne une activité à laquelle l'élève s'exerce lorsqu'il se trouve dans un état de réflexion sur ses actions vécues, verbalisées ou non, et elle favorise la construction autonome des connaissances pour stabiliser des acquis. Par conséquent, avec cette approche d'enseignement, nous voulons responsabiliser les étudiants dans leur apprentissage en créant des conditions pour l'auto-apprentissage.

- *Qualité de la réflexivité insatisfaisante*

Dans l'ensemble, plusieurs parmi nos étudiants savent s'exprimer sur des actions réalisées dans chaque séance d'apprentissage. Particulièrement, nous lisons beaucoup de commentaires sur le lien entre la littérature et la civilisation dans les feuilles de portfolio. Cela témoigne d'une part, un apport positif de notre innovation sur les savoirs enseignés, et d'autre part, cela est révélateur du processus de l'acquisition des habiletés cognitives, dans la mesure où les apprenants parviennent à relier les connaissances apprises dans les disciplines différentes.

Or, s'il y a de la réflexion dans les commentaires de nos étudiants, cela vient de l'acte d'arrêter la pensée sur une séance d'apprentissage pour l'analyser. En réalité, les réflexions qu'expriment les étudiants concernent plutôt des connaissances mais ne se concentrent pas sur le comment faire de l'action, sur la procédure de l'opération.

Selon Schön, la démarche réflexive constitue une opération en soi-même. Elle "*tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action et sur le savoir intuitif implicite dans l'action*"¹¹. Cela pousse l'acteur à "revivre mentalement" la situation d'apprentissage afin d'en saisir les éléments prégnants et à identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'action ; cela contribue éventuellement à une transformation de la méthodologie. Malgré des commentaires intéressants, les réflexions de nos étudiants se sont centrées sur le résultat obtenu mais non sur les actions menées.

- *Des effets indésirables*

Si plusieurs aspects positifs sont constatés dans l'application des portfolios, il existe également certains effets indésirables : certains portfolios se ressemblent. Au lieu de la description des pré-acquis, plusieurs étudiants ont fait de la partie "Ce que je savais avant la séance..." un lieu pour reproduire des connaissances théoriques prises dans des livres, sur internet, etc. Enfin un bon nombre d'étudiants n'ont pas de commentaires pour la partie auto-évaluation du travail de groupe.

L'étude analytique des portfolios n'a pas révélé de signes de résistance contre leur utilisation. Par des effets indésirables, elle révèle que nos étudiants ne maîtrisent pas bien l'usage du portfolio dans leur apprentissage. Pourquoi y a-t-il ces effets indésirables ? Nous formulons des hypothèses :

- nos étudiants n'auraient pas été habitués à un outil nouvellement introduit dans le programme ;
- ils auraient rencontré des difficultés dans la réalisation du portfolio (manque de temps, manque d'explication de l'enseignant, etc.) ;
- ils n'auraient pas saisi les objectifs de l'utilisation du portfolio.

4. 2 Résultat du questionnaire : vers un enseignement plus motivant

- Classe 3 B - Filière Traduction/interprétation de l'année scolaire 2008-2009
24 réponses recueillies sur 24 questionnaires diffusés.

Récapitulation : les questions 1, 5, 7 obtiennent deux tiers (16/24) de réponses “toujours” et “souvent”. Ce chiffre marque une majorité, néanmoins il n'est pas suffisant pour assurer que nos activités rencontrent des conditions de *clarté des activités proposées*, du *challenge dans l'activité* et de *l'interdisciplinarité dans les activités*. Les autres questions, 2, 4, 6, 8, 9, 10 obtiennent une large majorité de réponses “toujours” et “souvent” (supérieure à 70%). Nous précisons bien que ces 70% ne valent que pour cette classe-là (3B), de cette année-là. Or il reste la question n° 3, concernant le *sens des activités*, qui n'obtient qu'un tiers (8/24) des réponses “toujours” et “souvent”, alors que nous comptons deux tiers (16/24) des réponses “parfois” et “jamais”. Donc la plupart de nos apprenants n'ont pas trouvé de “sens” à l'apprentissage littéraire : ils ne voient pas encore en quoi la matière qu'ils apprennent est liée à leur vie, en quoi cet apprentissage leur est utile pour leur domaine professionnel. Il semble que, pensons-nous, notre nouvelle structuration organisationnelle selon l'approche transdisciplinaire n'est pas au point, à savoir que le tout premier semestre de l'expérimentation s'est fait sur cette classe 3B.

- Classe 4A - Filière pédagogique de l'année scolaire 2009-2010
18 réponses recueillies sur 20 questionnaires diffusés

Observant le tableau récapitulatif, nous remarquons que les deux premières et les six dernières questions obtiennent un pourcentage majoritaire de réponses “toujours” et “souvent”. En réalité, ce pourcentage est supérieur aux 70% de réponses obtenues en classe 3B, ce qui nous confirme que les activités proposées dans ce nouveau programme répondent assez bien aux exigences des conditions assurant la qualité motivationnelle: *clarté des activités proposées*, *diversité des activités*, *challenge dans l'activité*, *interdisciplinarité dans les activités*, etc. Il est à noter que sur les deux questions 3 et 4 relevant des deux conditions telles le *sens des activités* et la *responsabilisation des élèves*, les opinions des apprenants sont divisées presque moitié-moitié ; d'ailleurs nous constatons dans ce résultat une légère majorité d'étudiants qui ont choisi les réponses “parfois” et “jamais”. En voici le résultat précis :

- Pour la condition *sens des activités* (question 3) : la moitié (9/18) des étudiants ont coché la réponse “parfois” et 1 étudiant a choisi “jamais”, tandis qu'un tiers (6/18) des étudiants ont choisi “souvent” et 2 n'ont pas exprimé d'opinion. C'est significatif que nos étudiants soient réticents en ce qui concerne l'utilité de l'activité d'apprentissage. Il s'agit bien là de la question centrale abordée dans le premier chapitre, le “sens” de l'activité d'apprentissage qui est, par ailleurs, l'une des conditions importantes pour dynamiser la motivation chez nos étudiants dans notre programme. Dans le dépouillement des réponses de la classe 3B, nous avons également une non-approbation des étudiants sur le “sens” dans nos activités.

- Quant à la condition *responsabilisation des élèves* (question 4) : 8 sur 18 étudiants de la classe 4A ont choisi les réponses “toujours” et “souvent” ; 10 sur 18 “parfois” et “jamais”. Ainsi les activités d'apprentissage proposées semblent ne pas responsabiliser les apprenants. Curieusement, le résultat de cette question diffère entre les deux classes enquêtées, 4A et 3B : si les étudiants de 3B confirment avec une grande majorité (19/24) la question 4, ceux de 4A ne la confirment pas.

Au terme de l'analyse des résultats obtenus du questionnaire, nous faisons les remarques suivantes :

- L'engagement des étudiants dans l'apprentissage littéraire est positif, quelle que soit la classe avec laquelle nous entreprenons l'innovation. Avec la classe 3B de l'année scolaire 2008-2009 où, sur dix conditions de la qualité motivationnelle préconisées, six conditions ont été confirmées par plus de deux tiers des étudiants de la classe (pourcentage supérieur à 70%), trois conditions ont été reconnues avec plus de 66%. Avec la classe 4A de l'année scolaire 2009-2010, où huit conditions ont été confirmées à plus de 70%, une condition a été confirmée par la moitié des étudiants de la classe.
- A propos de la condition sur le "sens" de l'activité, puisqu'elle n'a pas obtenu une majorité de réponses positives auprès des deux classes, elle sera à revoir dans notre dispositif pour l'améliorer. Dans l'ensemble, les activités proposées dans le nouveau dispositif sont considérées comme assez motivantes. Avec la restructuration des contenus enseignés selon la logique transdisciplinaire et le travail en groupe, nos activités sont parvenues, dans les premières expérimentations, à susciter plus d'intérêt des étudiants.

4.3 Résultat des entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif utilisé dans notre corpus vise un double objectif : il permettrait en premier lieu de vérifier notre hypothèse de recherche pour savoir si l'approche transdisciplinaire pouvait mieux articuler les deux enseignements disciplinaires, leur redonner du sens et par là, former nos étudiants à être autonomes et réflexifs ; en deuxième lieu, de vérifier les hypothèses sur les effets indésirables de l'utilisation du portfolio. Nous avons choisi d'analyser les entretiens recueillis selon les thèmes suivants :

- Construction de l'auto-apprentissage

Premièrement, par rapport à l'autonomisation des étudiants, le portfolio s'avère efficace. Les enquêtés se montrent convaincus des intérêts que l'usage du portfolio leur apporte dans leur propre apprentissage. Dans l'ensemble, les entretiens réalisés nous dévoilent une appréciation des enquêtés pour l'application du portfolio dans notre programme. Les étudiants reconnaissent que l'utilisation du portfolio crée des changements dans leur apprentissage car cet outil crée des conditions d'auto-apprentissage, soutient le développement de la réflexion chez l'apprenant (E1 "je découvre un bon outil d'auto-apprentissage" ; E4 "je fais travailler mon cerveau plus qu'avant et je me fais une habitude de m'auto-évaluer et de synthétiser ce que j'ai appris"). En effet, d'après les enquêtés, le portfolio les a aidés à apprendre par compréhension et par réflexion, ce qui diffère de la méthode traditionnelle avec l'apprentissage par coeur et la reproduction des contenus appris. L'activité d'apprentissage de l'élève devient ici plus autonome dans la mesure où c'est l'apprenant qui maîtrise son acte d'apprentissage par le biais du portfolio.

- Construction d'une réflexivité dans l'apprentissage

Deuxièmement, par rapport à la construction d'une réflexivité dans l'apprentissage, nous constatons des effets positifs. Les réponses recueillies confirment un apport positif déjà repéré lors de l'analyse des fiches portfolios : dans un premier temps, plusieurs de nos étudiants pratiquent la réflexivité en faisant du portfolio. A la question "avez-vous constaté des effets de l'utilisation du portfolio ?", les réponses recueillies sont affirmatives et révélatrices. En analysant les réponses de nos enquêtés à ce propos, nous constatons que certains ont adopté le processus du retour réflexif sur ce qu'ils avaient réalisé. En voici quelques témoignages. E1 : "alors ... on comprend mieux. D'abord je retiens bien les contenus de la leçon car faire du portfolio me demande de reconstituer la séance de cours. Ensuite on sait ce que l'on saisit et ce que l'on ne

saisit pas encore”. E7 : “le portfolio m’aide à repérer, après un travail, ce que j’ai réalisé ainsi que ce que je n’ai pas abouti par rapport à l’objectif fixé et j’essaie de comprendre pourquoi je n’ai pas pu aboutir certaines choses, d’où les remédiations pour m’améliorer”.

- Construction d’un sens dans les activités d’apprentissage

Troisièmement, par rapport au lien entre l’apprentissage et la réalité, notre innovation a réussi à rendre plus pragmatiques les situations d’apprentissage. Sur ce point, plusieurs étudiants ont déclaré qu’ils ont utilisé des connaissances acquises pour investir dans d’autres activités. Certains avouent que le portfolio qu’ils ont fait pour la littérature les aide à stabiliser les acquis et réinvestir les connaissances pendant un stage pédagogique. Plusieurs déclarations des enquêtés ont attiré notre attention sur le lien constaté entre les connaissances apprises et une situation réelle, tels les propos de E6 : “avant je ne retenais que ce que j’ai appris [à l’école]. Les études avaient peu de lien avec la réalité. Le portfolio m’incite à faire de plus amples recherches : je dois lire une oeuvre pour comprendre ce que veut dire l’auteur à travers l’oeuvre. Avant on lisait l’oeuvre sans chercher à comprendre pourquoi l’auteur l’écrit ainsi”. Ceux de E9 : “avec le portfolio [...] maintenant j’approfondis mes réflexions pour voir comment appliquer ces connaissances apprises à la vie réelle ou voir en quoi ces connaissances sont liées aux réalités”. Il ressort de ces répliques différentes dimensions de la notion du “sens”¹² selon G. Deleuze. La déclaration d’E6 correspond bien à la dimension *signification* et celle d’E9 concerne bien la *désignation* vis-à-vis de l’oeuvre littéraire. Sur ce côté positif, le résultat des entretiens confirme aussi l’analyse des feuilles de portfolio de nos étudiants.

- Des réticences envers un outil d’apprentissage nouvellement appliqué

A côté des effets positifs enregistrés, les informations recueillies de ces entretiens nous ont également éclairci sur les effets négatifs. Les réponses des neuf enquêtés confirment nos hypothèses sur les raisons des effets indésirables de l’usage du portfolio.

D’abord, l’application du portfolio dans notre programme exige que les étudiants changent leur processus habituel d’apprentissage, ce qui implique un changement de “culture” d’apprentissage, de posture d’apprenant, d’où plusieurs causes de difficultés declares : manque de connaissances de l’objectif, fonctions, méthodologie. A ce propos, les réponses données manifestent un besoin de maîtriser ce nouvel outil pour bien l’utiliser dans l’apprentissage. Par ailleurs, ces neuf entretiens nous révèlent une autre raison causant le blocage des étudiants et limitant la construction de la réflexivité : ils ne se sentent pas à l’aise avec la notation du portfolio.

En résumé, les informations recueillies des entretiens nous encouragent en dessinant une situation réelle plutôt relative pour notre innovation où, après deux semestres de mise en oeuvre, nous sommes arrivés à proposer un programme d’enseignement de littérature et de civilisation plus pragmatique, dans lequel nos apprenants se sont entraînés à la réflexivité et à l’apprentissage autonome. De plus, nos enseignements, mieux reliés, facilitent l’apprentissage de nos étudiants et attirent plus d’investissement de leur part. Néanmoins, la réflexivité, compétence complexe qui ne peut s’acquérir en un ou deux semestres, reste à améliorer.

5. Perspectives

Au vu des résultats obtenus, nous croyons fortement que notre innovation a toute sa raison d’être continuée, et pour ce faire, nous nous proposons plusieurs actions de régularisation selon les quatre axes suivants :

5.1 Amélioration de la qualité motivationnelle des activités

A l'issue de l'enquête par questionnaire, nous avons retenu une question cruciale à revoir dans notre dispositif, celle du "sens" de l'activité d'apprentissage.

5.2 Accompagnement des étudiants

Les réponses recueillies ont exprimé le besoin d'être mieux guidés, d'être plus soutenus dans l'utilisation de ce nouvel outil d'apprentissage qu'est le portfolio, d'où le rôle très important de l'enseignant dans ce nouveau dispositif.

5.3 Modification des modalités d'évaluation

L'évaluation par les notes, qui cause le blocage chez nos étudiants dans l'usage du portfolio, incite à réfléchir à modifier les modalités d'évaluation. L'évaluation du portfolio à l'origine était bien pour le suivi du travail individuel et l'évolution de l'étudiant après un cycle d'apprentissage. Cet outil sera pertinent lors du changement du système d'études en celui de crédits capitalisables, lequel exige une organisation disciplinaire qui permettrait à l'enseignant de pouvoir évaluer l'auto-apprentissage et l'acquisition des compétences de l'apprenant à l'issue d'un parcours semestriel ou d'un cycle.

5.4 Expansion de l'usage du portfolio

A l'issue des entretiens, la plupart de nos enquêtés expriment le regret de ne pas pouvoir utiliser le portfolio plus tôt, souhaitant que son usage soit généralisé et appliqué dès le début de la formation universitaire de façon systématique. En effet, l'usage du portfolio peut s'avérer efficace dans l'autonomisation de l'apprentissage et dans la construction de la réflexivité lorsqu'il est utilisé de façon continue au sein d'une discipline, tout au long d'un parcours d'apprentissage.

En guise de conclusion

Dans son intégralité, notre étude nous a orientée vers de bonnes pistes et nous a permis de trouver des éléments de réponse aux questions posées dans la problématique. Le nouveau dispositif transdisciplinaire s'est avéré assez efficace dans son fonctionnement. Ainsi, repenser les enseignements de la littérature et de la civilisation dans une perspective transdisciplinaire nous permet, d'une part, de donner du sens aux savoirs enseignés, et par là de motiver les étudiants dans l'apprentissage littéraire, et d'autre part, de former nos étudiants à la réflexivité et à l'autonomie. Dans un futur proche, ces résultats obtenus nous encouragent à poursuivre notre innovation. Le dispositif expérimenté prépare le terrain pour nous aider à nous adapter au changement au nouveau système de formation à crédits capitalisables.

Références bibliographiques

- BARBIER J.M (dir.) et GALATNU O. (dir), *Signification, Sens, Formation*, Paris, PUF, 2000.
- BEILLEROT J., *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Ed. universitaires, 1989.
- DELEUZE G., *Logique du sens*, Paris, Les Ed. de Minuit, 1969.
- DEVELAY M. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 2007.

- DEVELAY M, Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte, *Pédagogie Collégiale*, vol. 7 n° 4, 1994.
- JALBERT P. Le portfolio scolaire : une autre façon d'évaluer les apprentissages, *Vie pédagogique* n° 103, pp. 31-33, avril-mai 1997.
- LIEURY A. et FENOUILLET F. *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2007.
- NICOLESCU B., *La transdisciplinarité - Manifeste*, Ed. du Rocher, 1996.
- NUTTIN J. *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985.
- PERRENOUD P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996.
- SCHON D.A. *Le praticien réflexif - A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par HEYNEMAND J. et GAGNON D., Montréal, Les Ed. logiques, 1994.
- VIAU R. *La motivation dans un contexte scolaire*, ERPI, Canada, 1994.
- VINCK D. *Pratique de l'interdisciplinarité*, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

ANNEXE 1

Questionnaire sur la motivation (version de Viau, 2003), qui a été adapté et traduit en vietnamien pour les besoins de la recherche

En général, trouvez-vous...	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1 que les activités vous ont été suffisamment expliquées pour que vous sachiez comment vous y prendre ?				
2 qu'elles ont exigé de vous que vous accomplissiez différentes tâches ?				
3 qu'elles avaient un rapport avec ce qui vous intéresse dans la vie ?				
4 que, en les pratiquant, vous avez eu la possibilité de faire des choix ?				
5 qu'elles ont comporté un défi à relever ?				
6 qu'elles ont nécessité que vous travailliez fort pour réussir ?				
7 qu'elles ont exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (d'éducation physique, de philosophie, de littérature, etc.) ?				
8 qu'elles se sont déroulées en collaboration avec vos collègues de classe ?				
9 que, dans le cadre de ces activités, on vous a laissé assez de temps pour que vous fassiez du bon travail ?				
10 que les travaux que vous avez faits dans le cadre de ces activités ont été présentés à juste titre à d'autres personnes que l'enseignant ?				

ANNEXE 2

Guide d'entretien pour les étudiants

1. Si on vous demande de dire ce qu'est le port-folio pour vous, comment le présentez-vous ?
2. Comment avez-vous réagi à l'idée de l'application du portfolio ? Pensiez-vous que c'était une bonne idée ?

3. Avez-vous compris les objectifs de l'utilisation du portfolio ?
4. Vous a-t-on clairement expliqué comment utiliser cet outil ?
5. Avez-vous utilisé le portfolio avant ? Depuis quand ?
6. Cette année, qu'est-ce qui vous a amené à recourir au port-folio ? Présentez différentes occasions où vous l'avez utilisé.
7. Quels en ont été les usages effectifs ? Avez-vous alors repéré des effets précis après une utilisation ?
8. Voyez-vous une différence dans votre apprentissage avec l'usage du portfolio et celui sans le portfolio ?
9. Vous sentez-vous à l'aise dans l'utilisation de cet outil ?
10. L'utilisation du portfolio a-t-elle produit des changements dans votre apprentissage individuel ?
11. Ce nouvel outil vous-a-t-il pris plus de temps ?
12. Sentez-vous avoir besoin d'être mieux guidé dans l'utilisation du portfolio ? que proposeriez-vous ?
13. Avec du recul, que pensez-vous de l'application de ce nouvel outil dans le programme? Quels en sont les points forts ? Quels en sont les points à améliorer ?

Notes

¹ LIEURY, A & FENOUILLET, F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997, p. 2.

² LIEURY, A. & FENOUILLET, F. op..cit. pp. 26-29.

³ LIEURY, A. & FENOUILLET, F., op. cit. pp. 26-29.

⁴ PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1996, Chap. 10, pp. 161-170.

⁵ *Encyclopædia Universalis*, 2004, version 10, édition numérique.

⁶ *ibid.*

⁷ DEVELAY, M. *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF, 1994, pp. 25-47.

⁸ DEVELAY, M. op.cit. pp. 104-105.

⁹ NICOLESCU, B., *Charte militante : Premier congrès de la Transdisciplinarité* . Convention de Arrabida, Portugal, 2-7 novembre 1994.

¹⁰ VIAU, R. *La Motivation dans un contexte scolaire*, Erpi, 2003, pp. 7-8.

¹¹ SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif - A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par HEYNEMAND J. & GAGNON D., Montréal, Les Editions logiques, 1994, p. 84.

¹² DELEUZE, G., *Les logiques du sens*, Paris, Ed. de Minuit, 1969, pp. 22-34 : en étudiant le sens des énoncés, il distingue trois dimensions d'une proposition linguistique. La *désignation*, c'est-à-dire le rapport au réel, la *manifestation*, c'est-à-dire le rapport au sujet, et la *signification*, c'est-à-dire le rapport de la notion à d'autres notions.