
L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives

Bao Chan Tran Le



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/402>

DOI : 10.4000/rdlc.402

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Bao Chan Tran Le, « L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/402> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.402>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives

Bao Chan Tran Le

Introduction

- 1 L'Université de pédagogie de Hochiminh ville, pour prendre en compte le développement économique du pays et les mutations sociales et culturelles dans le monde, s'inscrit dans la politique générale de rénovation universitaire au Vietnam, en mettant en œuvre depuis trois ans le système de formation à crédits capitalisables. Il s'agit d'une nouvelle organisation des activités d'enseignement-apprentissage, réduisant les cours en présentiel et privilégiant l'auto-apprentissage chez l'étudiant, d'où les exigences importantes en autonomisation de l'apprentissage, laquelle, pour les enseignants et étudiants représente un grand défi. Un constat s'impose : les pratiques en formation ainsi qu'en apprentissage doivent nécessairement évoluer. Que faut-il faire dans cette situation critique pour satisfaire aux exigences de ce nouveau système ?
- 2 Par ailleurs, l'enseignement / apprentissage de la littérature et de la culture au Vietnam se trouve actuellement dans une situation de crise. Plusieurs études en ont souligné les raisons, dont certaines sont citées ci-après :
 - La tendance contemporaine fait que la littérature est concurrencée par des disciplines scientifiques telles que les mathématiques, la physique, la chimie etc. qui promettent des débouchés professionnels bien plus rémunérateurs,
 - Le programme littéraire proposé, en général trop chargé en contenus historiques littéraires, ne vise qu'à faire accumuler des connaissances littéraires en quantité mais ne favorise pas le développement des compétences analytiques ni la réception littéraire de l'apprenant,

- La course aux performances entre les différents établissements scolaires fait naître des pratiques aberrantes (restitution de modèles appris par cœur) qui tuent l'autonomie, la réflexion et la créativité chez les apprenants vietnamiens (Vu, 2008).
- 3 Pour la génération de nos parents, les études littéraires étaient couvertes de prestige et de gloire. L'histoire en témoigne : le recrutement des mandarins se faisait sur un concours littéraire ; la première université du Vietnam était un lieu où l'on honorait les lauréats littéraires. Pour la jeune génération d'aujourd'hui la littérature n'est qu'une discipline parmi d'autres. De nos jours, les jeunes apprenants ne s'intéressent plus à l'apprentissage littéraire, pour ainsi dire.
 - 4 Nous sommes ainsi arrivés au questionnement suivant :
 - Que faire pour redonner du sens à l'enseignement/apprentissage des éléments culturels ? Comment motiver les étudiants dans l'apprentissage littéraire et culturel ?
 - Quel dispositif d'enseignement favoriserait la formation à l'autonomie et la réflexivité des apprenants et les motiverait dans l'apprentissage des éléments culturels ?
 - 5 Ces questions qui se posent à l'enseignante que nous sommes relèvent d'une problématique de la motivation et de l'autonomie dans l'apprentissage, qui est une première exigence du nouveau système de formation. C'est ce dont va traiter cet article qui s'articule en trois parties : les notions théoriques sur lesquelles nous nous appuyons pour étudier notre terrain seront analysées et discutées en fonction de notre contexte dans un premier temps, puis dans un second temps nous analyserons les impacts du dispositif sur l'étudiant et l'enseignant ; enfin, nous en analyserons les enjeux didactiques.

Notions théoriques

Motivation

- 6 Comme nous l'avons souligné plus haut, l'une de nos questions cruciales est celle de la motivation de nos étudiants dans l'apprentissage des éléments culturels ; et puisque nous visons à former nos étudiants à l'autonomie et à la réflexivité, la caractéristique principale de notre innovation est donc de mettre en avant l'activité d'apprentissage dans laquelle c'est l'élève qui devient l'acteur principal pour résoudre des problèmes, réaliser les tâches proposées, etc. Cette activité d'apprentissage nécessite donc une motivation de la part de l'élève qui doit réaliser seul ou en équipe des exercices, des projets, etc. Ainsi, nous nous intéressons au rapport entre l'état motivationnel de l'élève et l'acte d'apprentissage.
- 7 Du point de vue comportemental, Lieury et 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 et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante. (Lieury et Fenouillet, 1997 : 2).
- 8 Ces recherches nous ont montré, en effet, qu'il existe deux niveaux de motivation :
 - les motivations intrinsèques, que Lieury et Fenouillet appellent « motivation cognitive », sont régies par le besoin de curiosité, l'intérêt pour l'activité en elle-même (Lieury et Fenouillet, 1997 : 26-29). Dans une situation de formation comme la nôtre, cela veut dire que

les étudiants étudieraient la littérature pour leur plaisir et pour leur propre satisfaction et seraient motivés par l'intérêt pour l'activité lorsqu'ils réaliseraient les tâches demandées.

- les motivations extrinsèques, elles, sont régies par les renforcements (Lieury et Fenouillet, 1997 : 26-29) : les apprenants interagissent alors parce qu'ils sont stimulés par des conditions en dehors de l'activité scolaire proposée (par exemple, recevoir une récompense, etc.). Cela implique que nous pourrions intervenir et agir sur ce niveau extrinsèque pour motiver nos étudiants dans l'apprentissage de la littérature.
- 9 Or, notre situation actuelle est autre : nos étudiants ne sont pas dotés au préalable d'une « motivation cognitive » pour la littérature et la culture. Par conséquent, toutes nos actions, que ce soit au niveau organisationnel (restructuration, réorganisation, etc.) ou pédagogique (changement de pratique, etc.), devraient viser le renforcement de l'intérêt personnel de l'étudiant, susciter leur curiosité, satisfaire leurs besoins... C'est pourquoi nous souhaitons introduire des mesures de « renforcement » pour améliorer l'apprentissage de nos étudiants. Par là, nous préconisons un « *but d'apprentissage* » ou de « *maîtrise* » qui mise plus sur la réalisation de tâches que sur l'entreprise des performances.
- 10 Par ailleurs, supposons que nos étudiants soient préalablement motivés pour apprendre la littérature, cet état motivationnel, même intrinsèque, perdurera-t-il ? Les réalités professionnelles nous montrent que l'apprenant peut n'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 ? Ce qui revient à dire que la motivation en domaine de l'apprentissage est moins un processus psychologique que sociocognitif (Perrenoud, 1996 : 161-170).
- 11 Ainsi, lorsque l'on étudie la motivation, ne serait-il pas judicieux d'aborder la question du *sens*, à savoir le *sens* dans les apprentissages ou *sens* des savoirs enseignés ? En effet, la motivation peut s'amplifier dans une situation d'apprentissage si l'apprenant en perçoit le sens, l'utilité.

Sens de l'apprentissage

- 12 Parmi les questions posées par mes étudiants, les plus souvent entendues sont « pourquoi faut-il apprendre la littérature ? » et « à quoi sert-elle ? » Ces interrogations révèlent un problème concernant la signification de l'apprentissage, d'où leur recherche du « sens » et de l'« utilité » de leur apprentissage.
- 13 Si le mot « sens » désigne la faculté d'éprouver le monde par les sensations (référence aux organes des sens et à la perception qui désigne de l'apparence), ce n'est évidemment pas la définition qui nous intéresse. Effectivement, le « sens » désigne également la raison et la signification d'une chose, sa « raison d'être » (la vie a-t-elle un sens ?) ; il désigne alors une dimension invisible cachée derrière ce qui est visible. Nous parlerons ici du « sens » en tant que raison d'être, en l'occurrence d'une situation d'apprentissage scolaire.
- 14 En termes pédagogiques, Michel Develay a recensé trois points dans le processus d'apprentissage :
- trouver du sens dans une situation d'enseignement,
 - maîtriser une habileté,
 - créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés (Develay, 2007 : 25-47).

- 15 Cela implique que l'élève serait amené, dans une situation d'apprentissage, à reconnaître l'utilité d'apprendre, à acquérir une certaine compétence ou un savoir faire et à réinvestir les différents savoirs appris dans un autre contexte où il parviendrait à les relier.
- 16 Pour aboutir à cela, l'enseignement devrait amener l'apprenant à se construire son propre apprentissage, à maîtriser des compétences et à être réflexif envers les savoirs appris : pour ainsi dire, il s'agit-là d'un processus visant la construction de l'autonomie. L'acte d'apprentissage consiste à « *relier et non à isoler.* » (Develay, 2007 : 25-47).
- 17 En effet, en matière de culture, « *établir des ponts cognitifs* », c'est permettre aux étudiants d'avoir une vision globale et une distanciation par rapport aux connaissances acquises, c'est donc leur permettre de développer leur capacité analytique et réflexive ; car, on comprend un ouvrage ou un texte si on le met en rapport avec son contexte de création, si on voit à quel problème une œuvre répond ou comment elle parvient à exprimer une manière d'être et de penser propre à une classe sociale, à une société. Ce qui nous amène à réfléchir à une possibilité d'établir un lien disciplinaire entre la littérature et l'histoire, lequel favoriserait le réinvestissement et/ou l'appropriation des connaissances acquises en civilisation (en matière d'évolution sociale) et en littérature.
- 18 A ce propos, Gilles Deleuze écrit : « [...] *trouver du sens dans une situation, c'est, au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin.* [...] » (Deleuze, 1969). Cet auteur, en étudiant le sens des énoncés, distingue ensuite trois dimensions du sens d'une proposition linguistique (Deleuze, 1969 : 22-34) :
- *la désignation*, c'est-à-dire le rapport au réel
 - *la manifestation*, c'est-à-dire le rapport au sujet qui s'exprime, à ce qu'il pense, à ce qu'il croit, à ce qu'il éprouve et ressent,
 - *la signification*, c'est-à-dire le rapport de la notion à d'autres notions avec lesquelles elle entretient des rapports nécessaires.
- 19 La première dimension, c'est le rapport au concret, à ce que connaît l'étudiant du réel : c'est *ce qui lui parle*, c'est-à-dire, à quoi s'intéresserait-il ? Quel serait son besoin ou désir en ce qui concerne l'identification et la meilleure connaissance de phénomènes et problèmes de société ?
- 20 La seconde, c'est *ce qui le touche*, par exemple, en lisant un texte ou une œuvre, en quoi le texte littéraire émeut les élèves ? Là, il pourra avoir plusieurs dimensions à étudier dans une œuvre.
- 21 La troisième, c'est ce que comprend l'étudiant du propos de l'auteur ou plutôt du sens du texte lui-même, c'est-à-dire saisir les dimensions métaphoriques puisque le texte littéraire lui-même est polysémique et que son sens déborde toujours la compréhension qu'un lecteur peut en avoir ou l'interprétation qu'il peut en faire.
- 22 Par conséquent, l'élève apprécie mieux une œuvre s'il saisit à quoi elle correspond à son époque, s'il parvient à en dégager la puissance émotionnelle, si l'enseignement littéraire prend en compte la résonance d'une œuvre pour l'élève-lecteur et surtout si on en montre toute la portée en terme de conception, de pensée, si on en dégage toute la richesse de signification, avec sa radicalité.
- 23 Ainsi, articuler ces trois dimensions nous permettra de montrer comment l'œuvre littéraire exprime son époque, en révélant une dimension implicite ou cachée et en

même temps comment la puissance expressive, quand elle est attestée, déborde son époque et peut encore faire penser, réagir et sentir des hommes d'autres périodes. En ce sens, une œuvre est ancrée dans son temps mais elle s'en émancipe, au sens où elle parvient à exprimer quelque chose de fondamental de la condition humaine (sur laquelle on peut faire réagir les étudiants).

Autonomie et réflexivité dans l'apprentissage

- 24 Selon Henri Holec (1991), « l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. » Il en ressort qu'un apprenant qui a cette capacité serait un sujet qui maîtrise son processus et se construit son propre apprentissage. Pourtant, il ne s'agit pas là d'une capacité innée de l'apprenant ; elle s'acquiert tout au long d'un cheminement d'apprentissage. Ce qui exigera un changement du rôle de l'enseignant, qui n'est plus celui qui transmet le savoir mais celui qui crée des conditions favorisant la prise en charge, par les étudiants, de leur apprentissage, d'où le dépassement de l'apprenant de ses connaissances premières pour la construction du nouveau savoir à partir de ses acquis antérieurs. En ce sens, la réflexivité et l'autonomie sont profondément liées dans l'autonomisation de l'apprentissage : l'acquisition de l'une pourrait amener à l'acquisition de l'autre.
- 25 Alors qu'est-ce que la réflexivité ?
- 26 A l'origine, le concept de « réflexivité » est étudié dans les travaux de recherche en psychologie et en sociologie ; dans ces domaines, la réflexivité désignerait « un processus permettant [...] de mettre au grand jour des connaissances, des théories issues de la pratique chez les professionnels (médecins, enseignants, etc.) » (Wolfs, 2005 : 21-31). De cette définition, nous voyons que la réflexivité consiste en un processus de conceptualisation qui prend source dans la pratique professionnelle. Donc, il s'agit là de deux dimensions : la première étant de la conceptualisation (« *mettre au grand jour des connaissances, des théories* »), ce qui implique la deuxième qui est le passage de l'acte de « *penser / réfléchir* » à l'acte de verbaliser la pensée/la réflexion. La première étant achevée donne l'accès à la deuxième qui se termine par l'acquisition des compétences. Ainsi, appliquer la réflexivité dans l'activité d'apprentissage revient à faire prendre conscience à l'apprenant de son processus d'apprentissage pour réguler son action par des retours auto-évaluatifs sur celle-ci. Nous partageons tout à fait la conception relayée par Broyon selon laquelle la réflexivité est une « *compétence à se poser des questions, à s'évaluer en vue de réajustement, à savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances anciennes, à savoir sélectionner les stratégies cognitives.* » (Broyon, 2006 : 105-119).

Dispositif mis en place

- 27 Afin de nous adapter au nouveau système de formation (système des crédits capitalisables), et pour redonner du sens à l'enseignement littéraire qui suscitait de sérieuses réticences, nous avons entrepris des actions d'innovation dans plusieurs de nos unités d'enseignement. Au Département de français, dans le cadre des deux programmes de formations (formation des enseignants secondaire et formations des traducteurs - interprètes), un projet d'innovation harmonisant les deux matières, la

littérature et la civilisation française, a été initié en 2012 et est encore en cours. Il est divisé en trois étapes. Notre public d'apprenant ayant participé à ce projet sont des étudiants en deuxième et troisième années d'étude du cursus de licence (bac+4). Il s'agit dans un premier temps, de faire évoluer la méthodologie d'enseignement : nous concevons nos enseignements selon l'approche par compétence ; puis dans un second temps, de restructurer les contenus enseignés selon une logique de transdisciplinarité¹ afin de mieux articuler nos deux enseignements disciplinaires : c'est ainsi que le portfolio a été introduit dans le dispositif comme un outil d'apprentissage qui accompagne régulièrement les étudiants. Dans un troisième temps, pour intégrer le nouveau système, nous avons créé un dispositif incluant l'interdisciplinarité et le portfolio avec en plus l'accompagnement des étudiants pour allier les cours en présentiel et les heures d'auto-apprentissage dans les disciplines culturelles.

- 28 Je me permets de décrire l'exploration d'un des thèmes dans le programme pour l'analyser.
- 29 Pour le thème de l'« absolutisme », dans le cours de *civilisation*, les étudiants ont à étudier la période historique des 17^e et 18^e siècles en France (le régime politique, la société d'alors, etc.) et à examiner ce thème-ci dans le contexte historique vietnamien. Dans le cours *littérature*, chaque groupe est chargé de préparer en amont une étude de textes portant sur la monarchie absolue sous le règne de Louis XIV en France : il y a pour ce thème trois textes que je distribue aux trois groupes (de cinq étudiants), chaque texte étant accompagné de consignes pour guider les analyses des étudiants. En classe, chacun des groupes présente son étude sous la forme d'un exposé ouvrant ensuite à un moment de discussion où les autres groupes réagissent par des questions, commentaires, etc. Pendant la discussion, tous les membres du groupe qui présente doivent participer en répondant aux réactions de leurs camarades d'autres groupes. Les étudiants sont invités alors à s'exprimer dans une activité animée en groupe qui les amène à s'engager dans un débat sur le sujet traité. L'enseignante intervient pendant la discussion en tant qu'auditeur (questions, réflexions) et à la fin de la discussion pour faire des remarques sur la présentation donnée, rectifier des informations erronées s'il y en a, et valider des connaissances si elles sont valables. A la fin il y a toujours un moment de synthèse où l'on fait bilan des informations principales diffusées au cours de la séance.

Apprentissage interdisciplinaire

- 30 En explorant la notion du sens, nous constatons que l'apprentissage littéraire ne doit pas se couper de son contexte et de son époque (et plus largement de la réception : dans une époque mais aussi par les étudiants, à une autre époque). Du point de vue socio-historique, nous ne pouvons pas nier les rapports réciproques entre la littérature et la société (en matière d'évolution historique) ; que serait la littérature sans la société ? Que deviendrait une société sans littérature ? Alors, pour favoriser l'apprentissage de nos élèves, comment allons-nous traiter de ces rapports entre les apports des connaissances littéraires sur la culture et les apports des connaissances socio-historiques et culturelles de la culture 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 ? Cette idée de mise en relation nous a guidés vers des pratiques d'interdisciplinarité, laquelle ou lesquelles

dans le sens le plus général du point de vue lexical (de par son préfixe) évoquent le degré de coopération et de dialogue entre les disciplines².

- 31 En matière de contenus, nous avons pris en compte les deux programmes existants, tout en les réorganisant et les répartissant en fonction de thèmes à enseigner, si bien que chaque thème sera traité dans deux matières différentes : en *culture* et en *littérature* de façon à ce que chacun des thèmes se suive du cours de *culture* au cours de *littérature*. A partir des thèmes déterminés, nous avons ensuite mobilisé un corpus approprié pour chaque matière. Les séances se sont alors alternées, à commencer par la *culture* puis la *littérature*, de manière à ce que la continuité et le lien logique entre ces deux matières soient assurés. L'enseignement s'organise selon les principes de l'appréhension culturelle par l'analyse et par la médiation : il s'agit d'étudier simultanément la littérature française et la littérature vietnamienne, et d'étudier la civilisation française et la civilisation vietnamienne.
- 32 Les étudiants sont répartis en groupes hétérogènes, composés d'élèves de niveaux différents. En matière de Culture, ces groupes se chargent de réaliser des exposés portant sur un thème choisi (proposé par l'enseignant) ; les étudiants découvrent ainsi le thème à travers des contenus historiques, en tant que faits ou événements avec toutes les caractéristiques appartenant à une certaine époque historique. Ensuite, en Littérature, les groupes ont à travailler sur des textes littéraires des auteurs de la période historique étudiée et à les resituer dans leur contexte pour pouvoir les analyser et les saisir (ces textes sont choisis et attribués aux groupes par l'enseignant).
- 33 A l'issue des séances en présentiel, chaque étudiant est amené à réaliser des fiches portfolio pour faire le bilan des thèmes appris et de ses acquis. Plus important, il est demandé aux étudiants de faire des retours réflexifs sur leur propre apprentissage (la préparation, la contribution, la participation) et sur les séances passées. Le « portfolio » introduit dans ce dispositif est une sorte de carnet individuel d'apprentissage qui est constitué de trois sections : fiches d'autoévaluation des acquis et de retours de pensée sur l'activité d'apprentissage de l'étudiant ; lectures (documentaires ou autres) effectuées hors des séances en classe et exercices faits en autonomie.
- 34 Le caractère de ce projet ainsi que ses objectifs, mentionnés ci-dessus, nous orientent vers une approche interdisciplinaire dite transdisciplinaire qui « *préconise des principes et des concepts généraux applicables dans toute situation pédagogique, focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral du sujet au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires* »³. Cela revient à dire qu'une discipline n'est plus exploitée en tant que but en soi et pour soi mais qu'elle est étudiée hors de son champ disciplinaire, car cette approche transdisciplinaire tend à la mise en dialogue de plusieurs disciplines et à leur intégration dans une vue globale dont l'axe pédagogique orienté est la méthodologie active favorisant la centration sur les apprenants et la construction des savoirs à partir des tâches réalisées dans l'apprentissage.
- 35 L'analyse des portfolios réalisés nous permet de voir que cette situation d'apprentissage rend, d'un côté, l'apprenant plus actif et lui permet de construire lui-même le savoir à partir des connaissances préétablies : l'élève est au centre de son apprentissage. Quant à l'enseignante (auteure de ces lignes), elle n'est plus la personne disposant de savoirs mais une accompagnante de ses étudiants, pour ainsi dire un facilitateur d'apprentissage en attirant l'attention de l'apprenant sur sa manière d'apprendre. Cela nous permet d'un côté de faire acquérir aux étudiants des connaissances spécifiques en littérature et de les former à d'autres compétences

(analyse, réflexion, argumentation, etc.) L'objectif est de responsabiliser les étudiants dans leur processus d'apprentissage, de leur faire acquérir des connaissances et développer eux-mêmes leurs compétences, et par là les former à l'autonomie. D'un autre côté, l'approche transdisciplinaire évite le découpage hermétique et le cloisonnement entre les disciplines. Elle permet aux étudiants de saisir le lien entre les savoirs enseignés pour en trouver du sens. Par là, la motivation pour l'activité d'apprentissage pourrait être suscitée.

Apprentissage interpersonnel (ou coopératif)

- 36 Le travail en groupe suppose que l'on réunisse des étudiants pour les conduire à accomplir une tâche commune dans le but d'atteindre un objectif commun. Par conséquent, il est nécessaire que le travail en groupe soit exécuté en coopération⁴ afin de pouvoir réaliser ensemble cette « tâche commune » et remplir cet « objectif commun ».
- 37 Par là, mon rôle d'enseignant a changé : je ne viens pas en cours pour faire ma leçon sur la littérature mais pour accompagner mes étudiants dans leur travail en groupe et les guider. Ce sont alors des étudiants, travaillant en groupe, faisant des recherches documentaires, analysant et découvrant dans l'interactivité de nouvelles connaissances littéraires. Dans cette démarche, l'étudiant n'apprend pas d'une seule source – celle du professeur –, mais de plusieurs sources : celles de ses camarades, des informations extérieures de la classe, d'où le processus interpersonnel.
- 38 Ce processus d'apprentissage met l'accent sur le travail en petits groupes où chaque étudiant constitue une personne-ressource. Un seul étudiant ne peut accomplir la tâche sans l'apport d'autres membres de son équipe ; c'est pourquoi, la responsabilisation mutuelle est favorisée d'où une interdépendance positive dans le groupe. Nos étudiants travaillant souvent dans le contexte de *l'apprentissage coopératif*, apprennent à négocier, à discuter, etc. afin de faire avancer le travail. Ils pourront peu à peu mettre en pratique ces compétences de travail en contexte collectif et, ainsi, les acquérir ; ce qui favorise d'autant plus l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées.
- 39 De plus, les acquis du cours de civilisation sur l'absolutisme et les connaissances de sa culture maternelle sont devenus, dans le cours de littérature, des ressources pour apprendre la littérature française. Dans ce cas, les connaissances en civilisation sur la monarchie absolue facilitent l'étude de textes littéraires, mais aussi, le texte littéraire étudié leur permet de mieux saisir, mieux approfondir la notion d'absolutisme.

Les enjeux

Enjeu de l'[auto]formation

- 40 Le « portfolio » est utilisé comme un carnet d'accompagnement de l'apprentissage individuel. Par les auto-évaluations et les retours de la pensée, il constitue un moyen d'entraîner nos étudiants à la pratique réflexive et à l'autonomie. Marie Anne Broyon (2006) estime, en effet, que « *le portfolio peut faciliter la pratique réflexive de l'étudiant car il favorise l'autoévaluation qui conduit à une meilleure connaissance de soi, [...]* ».

- 41 En outre, l'analyse des portfolios de nos étudiants montre que cet outil semble efficace pour entraîner nos apprenants aux compétences d'analyse : analyse de texte, analyse des situations culturelles par des exercices et analyse réflexive de ses actions mobilisées pour l'apprentissage en classe. Il favorise ainsi « la réflexion et la prise de conscience des processus, des stratégies que l'élève utilise afin d'identifier ses forces et ses besoins » (Broyon, 2006). Ceci, d'une part amène l'étudiant à opérer un retour de la pensée sur ses actions, dans l'objectif de se réguler et d'autre part, cela favorise le développement de ses habiletés métacognitives. Par conséquent, cet outil crée un espace de réflexions personnelles, un moment d'apprentissage sur lui-même, sur ses relations au monde, sur ses habiletés à chercher, à se remettre en question, à mesurer ses progrès. C'est une occasion aussi de faire des liens entre ses acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages. L'analyse des fiches portfolio a révélé que nos étudiants, en pratiquant le portfolio d'apprentissage, se rendent indépendants. En effet, ces fiches retracent toutes les activités autonomes entreprises par des étudiants lors de leur auto-apprentissage.
- 42 Si les modalités du travail en groupe contribuent à responsabiliser l'étudiant dans l'activité d'apprentissage, le portfolio crée des conditions pour l'autonomiser dans son parcours d'apprentissage ; ce qui l'oriente vers des perspectives de développement professionnalisant.

En guise de conclusion

- 43 Suite à cette expérience, j'aimerais terminer par un certain nombre de remarques :
- la formation à l'autonomie et à la réflexivité constitue une démarche à long terme puisqu'il s'agit d'inculquer des savoir-être pour faire changer de posture.
 - pour cet objectif de formation, les changements de méthodologie, et/ou l'application d'un nouvel outil ne suffisent pas. Il nous faudrait une innovation en trois dimension : curriculaire (disciplines /contenus pédagogique) – organisationnelle (outils méthodologiques, l'organisation) – acteurs impliqués (enseignant, étudiants).
 - de notre dispositif expérimenté, je crois que l'on devrait, dans l'activité enseignante des langues, tenir compte du concept « contexte » qui comprend divers niveaux à savoir le contexte spécifique (le contexte domestique : la Chine, le Québec, le Mexique, le Vietnam etc.) et le contexte socioculturel contemporain (la mondialisation, l'évolution des langues) car la situation plurielle – pluriculturelle est une caractéristique majeure de l'enseignement moderne des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Beillerot, J., (1989). *Savoir et rapport au savoir*, Paris : Editions universitaires.

Broyon, M.-A., (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : application de la recherche dans la formation des enseignants, *Approches interculturelles dans la formation*, n° 4.

Candelier, M. (coordinateur), Camilleri-Grima, A. & al. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures CARAP*, Version 1 - juin 2007.

Deleuze, G., (1969). *Logique du sens*, Paris : Les Editions de Minuit, « collection critique ».

Develay, M., (2007). *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF Editeur, « collection pratiques et enjeux pédagogiques ».

Develay, M., (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF éditeur.

Galland, B. & Bourgeois, E., (2006). *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF.

Holec, H., (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, *Education permanente*, n° 101.

Lieury, A. & Fenouillet, F., (2007). *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod.

Schon, D.-A., (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par Heynemand, J. & Gagnon, D., Montréal : Les Éditions Logiques.

Perrenoud, P., (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, chapitre 10, 161-170.

Vu, H., « Vì sao con ghét học môn Văn » kỳ 1, báo *Yêu Con số* 10, ngày 21/7/2008 (« Pourquoi je déteste la matière littérature »), première partie, dans la revue *L'Amour des enfants* numéro 10, parue le 21 juillet 2008.

Wolfs, J.-L., (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives. In Derycke M. (éd.), *Culture(s) et réflexivité*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de St.-Étienne.

NOTES

1. Selon Nicolescu, B. dans la charte militante : *Premier congrès de la Transdisciplinarité*, Convention de Arrabida, Portugal, 2-7 novembre 1994, « la transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, 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 ».

2. Selon Le Grand Dictionnaire de Terminologie, www.granddictionnaire.com « Interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines, qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant », (OCDE).

3. Le Dictionnaire de l'éducation, « quadriges-dicos poche », Paris : PUF

4. Vincent, J.-F., définit la coopération : « S'appuyant sur un certain nombre de spécificités directement issues de la doctrine coopérative et associative (l'aide, l'entraide, le tutorat, la cotisation volontaire, le projet, le conseil de coopérative, par exemple), on peut définir la Coopération à l'École comme un système cohérent de valeurs, d'attitudes et de pratiques donnant du sens à l'école et aux apprentissages. D'autre part, grâce aux projets mis en œuvre en leur sein, qui sollicitent la participation réelle des élèves, les coopératives scolaires ont, depuis leur origine, contribué grandement à l'amélioration des conditions d'apprentissage en promouvant les méthodes actives d'éducation. » *In La coopération à l'école ?, op. cit.*

RÉSUMÉS

Durant ces dernières années, les universités vietnamiennes ont adopté une politique générale d'innovation pour améliorer la qualité de leurs formations. L'évolution vers un système à crédits capitalisables en est un grand projet. Il s'agit d'une nouvelle organisation des activités d'enseignement-apprentissage, réduisant les cours en présentiel et privilégiant l'auto-apprentissage. Les pratiques de formation doivent nécessairement évoluer. Quelles transformations pédagogiques cette situation suppose-t-elle de mettre en œuvre afin de satisfaire aux exigences d'autonomisation du nouveau système à crédits capitalisables ?

Dans le cadre de notre cursus de licence (bac+4), qui inclut des formations à l'activité enseignante et à la traduction-interprétation, nous avons initié, depuis 2012, un dispositif qui consiste à décroiser certaines disciplines dans notre programme et à en restructurer les contenus. Les objectifs du dispositif sont, d'une part, de donner du sens aux contenus enseignés pour améliorer les apprentissages linguistiques et professionnels et, d'autre part, de former nos étudiants à l'autonomie et à la réflexivité.

Comment ce dispositif d'enseignement a-t-il été conçu ? Quelle en est la réalisation ? En quoi il contribue à former à la réflexivité et l'autonomie ? Tels sont les éléments analysés dans cet article.

INDEX

Mots-clés : transdisciplinarité, autonomisation, réflexivité

Thèmes : Articles pédagogiques

AUTEUR

BAO CHAN TRAN LE

TRAN LE Bao Chan est depuis 2007 enseignante titulaire du Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh ville au Vietnam et depuis 2014, doctorante au Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE EA 965) à l'Université de Caen Basse-Normandie.

Très active en Asie (responsable du Réseau des Jeunes Enseignants – chercheurs Francophones de l'Asie Pacifique, membre du Réseau régional de recherche pour l'enseignement du et en français en Asie Pacifique), Tran Le Bao Chan concentre ses recherches sur l'enseignement de la littérature et de la civilisation d'une part, l'autonomie des apprenants d'autre part. Elle enseigne aussi la traduction.

Discipline(s) enseignée(s) : Littérature, français, traduction

Courriel : tranbaochan[at]gmail.com