

**LE PORTFOLIO, OUTIL D'AUTO-EVALUATION ET DE
FORMATION A LA REFLEXIVITE
LE CAS D'ETUDIANTS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS,
(UNIVERSITE D'EDUCATION HO CHI MINH-VILLE)
CONFRONTES A LA LITTERATURE FRANÇAISE**

HA THI MAI HUONG*

RÉSUMÉ

Dans un dispositif d'innovation pour enseigner la littérature française avec la démarche de projet, le portfolio a été introduit comme outil permettant aux étudiants de s'auto-évaluer et de se former à la pratique réflexive. Alors, dans quelle mesure l'outil permet-il cette auto-évaluation et cette formation à la réflexivité ? Comment l'outil a-t-il été utilisé ? Et quels en sont les impacts ?

Mots-clés: portfolio, auto-évaluation, métacognition, réflexivité.

ABSTRACT

***Portfolio, self-assessment and training reflexivity tool for students of French
Department (HCMC University of Education) in French literature***

In the project to innovate the teaching of French literature with the project approach, the portfolio has been introduced as a tool for students to evaluate themselves and to train for reflective practice. So how far does the tool allow this self-assessment and training in reflexivity? How was this tool used? What are the impacts?

Keywords: portfolio, self-evaluation, metacognition, reflexivity.

TÓM TẮT

***Portfolio, công cụ tự đánh giá và rèn luyện năng lực hồi lăm
ở sinh viên Khoa Tiếng Pháp (Đại học Sư phạm TP HCM) trong môn Văn học Pháp***

Trong dự án đổi mới giảng dạy bộ môn Văn học Pháp xây dựng theo phương thức dạy học theo dự án, portfolio (hồ sơ học tập) đã được triển khai như một công cụ cho phép sinh viên tự đánh giá quá trình học tập và rèn luyện khả năng hồi lăm. Vậy công cụ này đã cho phép hình thành các năng lực tự đánh giá và hồi lăm đến mức độ nào? Công cụ đã được sử dụng ra sao? Và quá trình này đã có những tác động thế nào đến người học?

Từ khóa: portfolio, tự đánh giá, siêu nhận thức, hồi lăm.

Dans le cadre d'un projet d'innovation réalisé au Département de Français de l'UP de HCMV, qui consiste à mettre en œuvre un dispositif d'enseignement de la littérature française construit avec la démarche de projet, considérée comme un levier

* Enseignante de français, Département de Français, Université d'Education d'Ho Chi Minh-Ville;
Courriel: hatmaihuong@gmail.com

permettant de relancer cet enseignement-apprentissage, un dispositif ayant pour objectif de favoriser l'accès au sens de l'apprentissage scolaire et d'encourager les étudiants à vraiment apprendre, nous sommes confrontée à la question : « Quel dispositif d'évaluation devons-nous construire dans ce dispositif d'innovation ? Quel(s) outil(s) d'évaluation pouvons-nous utiliser ? »

Nous cherchons ici à évaluer non seulement le degré de maîtrise du savoir enseigné de l'étudiant (il le maîtrise ou non) mais aussi à être éclairé sur la transformation de l'étudiant dans sa perception de la réalité et de soi-même. Quel outil peut donc nous permettre cette évaluation, qui n'est pas une simple évaluation des performances observables d'un étudiant à un moment donné de la formation, mais une évaluation des processus d'intégration et d'auto-construction beaucoup plus complexe ?

Le portfolio a été ainsi introduit dans notre dispositif d'évaluation comme étant une réponse à la question.

1. Un projet et son support

1.1. *Projet « Revue littéraire »*

La mise en œuvre du projet « Revue littéraire », élément central de notre dispositif d'innovation, s'est faite dans le cadre du module de littérature « La typologie de textes et l'étude des nouvelles de la littérature française du XIX^e et XX^e siècle ». Les étudiants de troisième année, filière Pédagogie avaient à faire une revue dans laquelle ils ont mis leurs articles de différentes natures, à savoir les analyses des nouvelles et les passages descriptifs, les notes d'interview, les opinions sur un sujet de débat et les écritures créatives (comme nouvelles, blagues, descriptions, etc.).

Le produit du projet (la revue littéraire) une fois finalisé et communiqué à des lecteurs, suppose l'acquisition de compétences méthodologiques et discursives des étudiants en termes d'apprentissage littéraire. Par ailleurs, la conduite du projet suppose que les étudiants développent des compétences relationnelles et métacognitives indispensables à savoir la gestion d'un projet collectif et la réflexion sur la démarche de leur apprentissage [Perrenoud, 1999], ce qui aide à faire des régulations nécessaires.

1.2. *Présentation des portfolios*

Il y a plusieurs types de portfolio, et chaque type répond à un objectif différent de son utilisateur. Dans le cadre de notre dispositif d'innovation, nous avons donc introduit le modèle suivant du portfolio et avons demandé à nos étudiants de l'entretenir régulièrement durant tout le cours de littérature, à la fin de chaque étape du projet.

Tableau 1. Fiche de portfolio appliquée dans le dispositif

<p>Littérature Française</p> <p>Module 2 : Typologie de textes et nouvelles françaises du XIX^e et du XX^e siècle</p> <p>PORTFOLIO</p> <p>Nom de l'étudiant :</p>
--

Séance :

1. À quelle étape du projet êtes-vous ? Sur quel contenu de la discipline travaillez-vous ?

2. Autoévaluations à la fin de l'étape des acquis personnels liés au contenu travaillé:

Ce que je savais déjà de ce contenu avant le cours	Ce que j'ai appris pendant le cours	Ce que je pense personnellement du cours, de l'approche utilisée et de mon apprentissage

3. Autoévaluations de mes investissements personnels (cochez la case correspondante et écrivez ce que vous pensez) :

Temps accordé au travail lié à la discipline par semaine	Moins de 2h	De 2h à 4h	Plus de 4h
Commentaires :			
Qualité du travail fourni	Non satisfaisante	Acceptable	Très satisfaisante
Commentaires :			
Lectures effectuées concernant la discipline	Qu'est-ce que vous avez lu ?		

4. Évaluations du travail en groupe (cochez la case correspondante et écrivez ce que vous pensez) :

Degré de satisfaction	Non satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
Ma contribution au travail de mon groupe			
	Commentaires :		
La coopération entre les membres du groupe			
	Commentaires :		
Le résultat du travail collectif			
	Commentaires :		
Les améliorations à faire			

5. Évaluations de l'avancement du projet (cochez la case correspondante et écrivez ce que vous pensez) :

	Faible	Assez fort (e)	Très fort (e)
Le respect de l'échéancier			
	Commentaires :		
Ma motivation pour le projet			
	Commentaires :		

1.3. Les fonctions attribuées au portfolio

Quand nous introduisons le portfolio dans notre dispositif, nous avons espéré qu'il assumerait les fonctions suivantes :

Il permet aux étudiants :

- la métacognition sur leur processus d'apprentissage, les acquis et le processus de cette acquisition, c'est-à-dire l'auto-évaluation sur l'acquisition des savoirs et des compétences. L'auto-évaluation porte non seulement sur l'apprentissage de la littérature mais aussi sur le travail de groupe, où l'étudiant auto-évalue sa contribution dans le travail collectif, fait part de ses pensées et commentaires sur le travail de son groupe et propose des améliorations.

- le retour réflexif sur ses actions : ce qu'il apprend et fait, ses investissements, les stratégies qu'il a utilisées et les ressources qu'il a mobilisées pour cet apprentissage. Donc, il est un outil pour entraîner les étudiants à la pratique réflexive et à l'autonomie.

Il permet à l'enseignant d'évaluer l'apprentissage de l'étudiant en se référant à sa métacognition.

Alors, comment le portfolio a-t-il été entretenu par nos étudiants ? Quels impacts cet entretien a-t-il eus sur leur apprentissage de la littérature française et sur leur formation à la réflexivité ?

2. Motivation et investissement des étudiants pour l'entretien du portfolio

Comme entretenir le portfolio n'est pas un travail noté même s'il est fortement recommandé, à l'issue du semestre, il y a eu dix seulement sur treize étudiants qui ont participé à réaliser le portfolio. Et tous ne l'ont pas entretenu avec la même régularité et les portfolios réalisés ne recouvrent pas tous les contenus du programme.

Régularité de l'entretien du portfolio durant le semestre :

- deux étudiants l'ont écrit une fois
- trois étudiants l'ont écrit deux fois
- cinq étudiants l'ont écrit trois fois

Sachant que nous avons travaillé sur quatre contenus. Il fallait en principe quatre fiches de portfolio chacun pour tout le semestre.

À travers le manque de régularité dans l'entretien du portfolio, nous constatons un manque de motivation et d'investissement des étudiants pour l'activité. Alors il faut mieux impliquer, « enrôler » les étudiants dans l'activité, terme utilisé par Bruner (1983) dans son article sur l'interaction de tutelle, pour que cette activité devienne partie intégrante de l'activité d'apprentissage.

En analysant le contenu des propos écrits dans les fiches portfolio : nous constatons une certaine légèreté, beaucoup de répétitions, de copier-coller, de pratique de plagiat, un manque de véritable investissement dans le travail de réflexion et d'écriture.

- dans deux colonnes *Ce que je savais déjà de ce contenu avant le cours* et *Ce que j'ai appris pendant le cours* : les étudiants se contentent de citer l'appellation des types de texte travaillés, les mots-clés des leçons et des activités effectuées en classe de façon très sommaire et loin d'être complète.

- dans la colonne *Ce que je pense personnellement du cours, de l'approche utilisée et de mon apprentissage* : les commentaires restent très généraux, les adjectifs qualificatifs utilisés sont pratiquement les mêmes dans toutes les fiches (pour du positif : intéressant, utile, bon, complet, facile ; pour du défaut : rapide, difficile)

- En ce qui concerne la partie *Autoévaluation de mes investissements personnels* : les informations données sont assez précises dans la plupart des fiches. Nous constatons que nos étudiants sont plus à l'aise quand on leur demande de relater les données factuelles, observables (faits, événements) ou les jugements d'ordre général que lorsqu'on leur demande de faire des analyses.

- La partie *Evaluation du travail en groupe* : beaucoup n'ont pas rempli cette partie de la fiche portfolio. Certaines remarques et propositions sont précises et pertinentes mais la plupart restent encore au niveau général. Beaucoup n'ont pas fait des propositions pour améliorer le travail en groupe.

Nous constatons donc un manque d'investissement au travail mais aussi un manque de technique, de stratégie pour réaliser la tâche demandée. Il nous faut donc mieux accompagner nos étudiants dans ce travail, leur expliquer la technique, mieux expliciter dès le début les attentes de l'enseignant pour ce type d'activité

Questions : Comment mieux impliquer les étudiants dans l'entretien du portfolio ? En notant ce travail (à constater que dans la mentalité de nos étudiants, ce qui n'est pas noté veut dire facultatif ou de peu d'importance) ? Est-ce qu'il existe d'autres moyens pour les motiver ? Lesquels ?

3. Quels indicateurs de la métacognition à partir de l'auto-évaluation des apprentissages ?

La métacognition désigne, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément [Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000a cités par Romainville, 2007]. On dira que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage [Romainville, 2007]. Ainsi, la conscience est au cœur de cette opération.

Alors, dans le cadre de notre expérimentation, dans quelle mesure l'utilisation du portfolio permet-elle à nos étudiants d'engager la métacognition sur leur processus d'apprentissage, de savoir ce qu'ils ont vraiment appris et de prendre conscience du niveau de développement de leurs compétences ? Dans quelle mesure l'outil permet-il à ces étudiants d'avoir un regard critique sur ce qu'ils apprennent et font, sur leurs

investissements, sur les stratégies qu'ils ont utilisées et les ressources qu'ils ont mobilisées pour cet apprentissage ? Ce sont, selon Viau (2006), les conditions importantes qu'il faut respecter pour qu'une activité pédagogique puisse susciter et maintenir la motivation des étudiants.

- Dans deux colonnes *Ce que je savais déjà de ce contenu avant le cours* et *Ce que j'ai appris pendant le cours* : les étudiants savent faire l'état de lieu des connaissances qui sont en lien avec le thème de la séance et faire la révision de ce qui est appris en classe. Toutefois, ces deux colonnes sont remplies sommairement, avec très peu de précisions. Ce qui ne permet pas de constater clairement les acquis et les transformations opérées chez l'étudiant.

- Pour les parties *Ce que je pense personnellement du cours, de l'approche utilisée et de mon apprentissage, Autoévaluation de mes investissements personnels, Evaluation du travail en groupe, Evaluation de l'avancement du projet* : Les étudiants font ici une sorte de retour de la pensée sur les actions passées en les analysant et les évaluant. Comme nous avons constaté, les commentaires restent très généraux et répétitifs. Pourtant, la réalisation de ces analyses et évaluations a permis à nos étudiants de verbaliser leurs réflexions vis-à-vis de leur propre apprentissage, de prendre la distance avec leur action pour mieux l'évaluer. Les recherches sur la métacognition dans la psychologie de l'éducation ont démontré que ce retour de la pensée, qui permet une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mobilisés pour résoudre un problème, favorise la construction autonome des connaissances et stabilise des acquis. Même si cette prise de distance et cette autoévaluation ne sont pas au niveau exigé, nos étudiants ont effectué leurs premiers pas vers une nouvelle posture, celle d'un acteur actif du processus d'auto-construction du savoir.

4. Pratique réflexive

Donnay et Charlier (2008) décrivent les six degrés de réflexivité des conduites en fonction du degré d'implication dans la situation, du degré de théorisation, du niveau de langage et du degré de communicabilité. Il s'agit de la posture de praticien en action, de praticien réfléchi, de praticien réflexif, de praticien-chercheur, de chercheur-praticien et de chercheur-académique. Ici, nous en examinons seulement les trois premiers :

- Praticien en action : le praticien dans ce cas investit son temps dans l'action plutôt qu'à réfléchir sur la situation, à mettre en mots ce qui se passe.

- Praticien réfléchi : le professionnel décrit ses pratiques, ses conduites et ses vécus dans un langage quotidien, personnel en se référant à des actions précises, concrètes, des séquences-souvenirs contextualisées. Tous les éléments de la situation sont juxtaposés, structurés en fonction de la mise à plat pure et simple de ce qui a été perçu en situation. Cette mise en mots est une première distanciation.

- Praticien réflexif : ici le professionnel effectue un retour sur son propre savoir en actes et peut, dès lors, dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en

question, enrichir ses pratiques. Il met ses pratiques à distance avec des mots qui permettent déjà une conceptualisation.

Les écrits de nos étudiants dans leurs fiches portfolio s'arrêtent à une sorte d'état de lieu de ce qui s'est passé dans leurs activités d'apprentissage. Ils énumèrent ce qu'ils connaissaient, ce qu'ils ont appris pendant le cours, ils commentent de façon générale ce processus sans entrer dans les détails, ils décrivent leurs investissements, ils évaluent leur travail personnel et leur travail de groupe, ils font des propositions, etc. C'est la posture de praticien réfléchi qu'ils ont adopté ici. Il existe en effet un grand écart entre cette posture et la posture réflexive. La démarche réflexive implique l'acteur à revivre cognitivement la situation d'apprentissage afin d'en saisir les éléments constitutifs, de les analyser et d'identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'action. Dans une démarche réflexive, il est essentiel à chaque étape d'explicitier au mieux les valeurs, les intentions et les normes qui pilotent les choix et les décisions [Donnay et Charlier, 2008]. Donc, ces énumérations, descriptions et commentaires dans les écrits de nos étudiants, qui sont dans une certaine mesure intéressantes, mêmes pertinentes parfois, n'ont pas répondu à ce que nous avons attendu en concevant le dispositif.

Toutefois, ce qui est positif à notre avis est le fait que nos étudiants disposent pour la première fois d'un outil qui leur permet de s'exprimer en tant qu'acteurs à propos de leur apprentissage. Ils se sentent donc avoir plus d'autonomie et plus de responsabilité vis-à-vis de leurs actions et ils peuvent aussi prendre de la distance avec leur action grâce à l'outil. Cet enthousiasme se fait ressentir clairement chez presque tous les étudiants à travers ce qu'ils ont écrit dans leurs fiches portfolio quand ils sont invités à faire des évaluations sur la méthode de travail et sur leur motivation pour le projet.

Pour conclure

Comme a dit Perrenoud (2001), la réflexivité est une pratique dont la maîtrise s'acquiert par la pratique. Former à une pratique réflexive c'est apprendre à opérer, à « jongler » avec des idées. Et tout cela prend du temps et demande des investissements. Les premiers résultats peu satisfaisants de la première application du portfolio ne doivent pas nous décourager. Nous devrions donc prendre notre temps, mieux adapter le portfolio au contexte d'apprentissage, faire de l'activité d'entretenir le portfolio une activité quotidienne, régulière chez nos étudiants, et avant tout, mieux les accompagner dans l'activité.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bruner J.S. (1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle ». In *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE* (pp. 261-280). Paris : PUF, 313 p.
2. Charlot B., Bauthier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
3. Donnay J. et Charlier E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. 2^e édition revue et augmentée. Presses Universitaires de Namur, pp.64-68.
4. Perrenoud P. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? ». Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation / Université de Genève publié in *Éducateur*, 2002, n° 14, pp. 6-11.
5. Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Editeur.
6. Romainville M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques ». Paru dans *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* sous la direction de Francisco Pons et Pierre-André Doudin. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.108-130.
7. Viau R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Université de Sherbrooke, Canada.

(Reçu: 15/8/2016; Révisé: 15/10/2016; Accepté: 12/11/2016)