



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enaction : principe et moyens dans le cadre du Français Langue Etrangère

Christian Pelissero

Institut français du Japon, Tokyo

CREN EA 2661, Université de Loire-Bretagne, France

christian.pelissero@institutfrancais.jp

Reçu le 15-03-2019 / Évalué le 27-05-2019 / Accepté le 30-07-2019

Résumé

Cet article présente le paradigme épistémologique d'énaction. Il est issu des travaux de Francisco Varela qui a mis en lumière le phénomène d'autopoïèse. Celui-ci désigne le processus autonome d'adaptation d'une cellule à une perturbation du milieu dans lequel elle évolue. Cette adaptation motive une réorganisation de sa structure qui lui permet de progresser et de pouvoir être acceptée dans le milieu cible. Ce processus adaptatif du vivant est une des marques du processus d'apprentissage chez l'être humain et transposé dans le domaine de la cognition, il est fondateur de la notion d'énaction. Celle-ci, présuppose que la connaissance ne préexiste pas à l'action que l'individu fait pour se l'approprier et ce parce que nous n'avons pas à notre disposition et de manière innée, tous les « outils » nécessaires à son acquisition. C'est en faisant pour apprendre que les compétences se construisent, tout comme la cellule n'a pas « génétiquement » toutes les réponses adaptées à diverses perturbations.

Mots-clés : apprentissage, apprentissage des langues, apprentissage en autonomie, approche naturelle, énaction, évaluation

Enaction: principle and means in the framework of French as a Foreign Language

Abstract

This article presents the epistemological paradigm of enaction. It comes from the work of Francisco Varela who has brought to light the phenomenon of autopoiesis. This refers to the autonomous process of adaptation of a cell to a disturbance of the environment in which it evolves. This adaptation motivates a reorganization of its structure that allows it to progress and to be accepted in the target environment. This adaptive process of the living is one of the marks of the process of learning in the human being and transposed in the field of cognition, he is founder of the concept of enaction. This presupposes that knowledge does not pre-exist to the action that the subject takes to appropriate it and that because we do not have at our disposal and innately, all the necessary «tools» to its acquisition. It is by learning to learn that skills are built, just as the cell does not have «genetically» all the appropriate responses to various disturbances.

Keywords : learning, language learning, self-study, natural approach, enaction, evaluation

Le principe fondateur de l'énaction

L'énaction a pour origine le phénomène d'autopoïèse. Celui-ci désigne le processus adaptatif d'une cellule vivante à un milieu donné. Ce processus adaptatif dont la finalité est de faire perdurer dans le milieu rencontré la structure qui le construit, a pour conséquence une réorganisation partielle ou totale de cette même structure. L'adaptation de cette cellule modifie aussi le milieu hôte qui se trouve alors comme « complété ». Cette modification du milieu hôte est rendue possible par la capacité de celui-ci à s'adapter à une adaptation, en somme par sa capacité à l'« accueillir ». Dans le cas contraire on parlera de « milieu hostile ». Si le lecteur est intéressé par la description précise des modalités permettant cette adaptation, il trouvera toutes les explications nécessaires dans l'ouvrage de Francisco Varela intitulé « Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant » (Varela, 1989). Car c'est en effet à ce célèbre neurobiologiste et philosophe mais aussi directeur de recherche au CNRS que l'on doit la paternité de cette théorie.

Les micro-organismes cellulaires, lorsqu'ils interagissent et réorganisent leur structure pour changer, ne font rien moins qu'« apprendre » au sens que le lui donne Stanislas Dehaene (2018) dans son livre « Apprendre ! » puisqu'ils se sont adaptés. Apprendre, c'est aussi à travers le prisme de l'autopoïèse, évaluer une situation, avoir besoin de modifier cette situation et avoir les moyens de la modifier ; c'est-à-dire avoir à sa disposition des champs de possibilités d'actions et agir pour créer, faire émerger et advenir une nouvelle situation plus pertinente. C'est ce processus de vie qui, transposé dans le domaine de la cognition, désigne l'énaction.

Pour aller plus loin, il faut ajouter que l'autopoïèse ne se limite pas à un mécanisme d'« input-output », à un ensemble de mécanismes présents (innés) dont la fonction serait de répondre à une perturbation qui pré-existerait puisque la réponse serait déjà en quelques sortes « programmées ». Pour Varela « ce qu'il convient de faire ne ressemble en rien à un programme qui serait stocké dans un répertoire d'alternatives potentielles, mais dépend cruciallement de la contingence, de l'improvisation et de la flexibilité. » (Varela, 1988 : III). Si donc la réponse n'est pas programmée, c'est que la perturbation ne pré-existe pas à la réponse. Dans le domaine de la cognition, ce fait esquisse et complète les 5 paradigmes de la théorie de l'apprentissage à savoir: le béhaviorisme (pour qui apprendre est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements), la théorie gestaltiste (pour qui apprendre est utiliser ses prédispositions naturelles à organiser et structurer la connaissance), le cognitivisme (pour qui apprendre est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action), le constructivisme (pour qui apprendre est construire des images de la réalité dans des situations d'action) et le socio-constructivisme (pour qui apprendre est échanger du sens dans des

rappports sociaux). Comment l'énaction complète-t-elle ces paradigmes ? Par le fait que la connaissance ne préexiste pas l'action que le sujet fait pour l'acquérir : « L'information doit apparaître non comme un ordre intrinsèque mais comme un ordre émergeant des activités cognitives elles-mêmes. » (Varela, 1988 : 13). Et c'est cela son principe fondateur.

Les activités cognitives en jeu dans l'énaction

1. La représentation

A ce stade de la réflexion, sera proposée une description des activités cognitives en question pour, dans une dernière étape, décrire quelques moyens susceptibles de les favoriser dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Etrangères (FLE).

De quelles activités cognitives est-il donc question ? Les plus déterminantes sont pour nous au nombre de trois. Elles représentent des méta-activités cognitives sous-tendues par d'autres plus spécifiques. Pour Varela, il s'agit d'abord de la « représentation ». Afin de ne pas tomber dans le travers selon lequel l'apprentissage serait l'assimilation d'une « donnée », il convient de ne pas amalgamer « représentation » et « interprétation ». Dans le paradigme de l'énaction, le monde n'est pas une entité que je dois comprendre, comme je ne suis pas un sujet qui donne sens au monde :

L'argument cognitif est que le comportement intelligent présuppose la faculté de représenter le monde d'une certaine façon. Ainsi le comportement cognitif est la faculté d'une personne à se représenter les éléments pertinents d'une situation dans laquelle il se trouve. (Varela, 1988 :37).

C'est plutôt l'environnement qui suscite l'acquisition de la connaissance et ce faisant le sujet-apprenant¹ définit la connaissance comme telle et cette acquisition le fait évoluer. Il s'agit donc d'une co-détermination car c'est en agissant que le sujet-apprenant détermine une connaissance et en la déterminant, il progresse car il a appris. Dehaene nous montre à ce propos qu'un apprentissage va de pair avec une réorganisation des circuits de neurones déjà en place chez le sujet et un accroissement des connexions neuronales. Lors d'un nouvel apprentissage, c'est une partie de la structure du cerveau utile à cet apprentissage qui est réorganisée. Cette capacité de réorganisation fait bien évidemment écho au processus d'autopoïèse décrit plus haut. C'est aussi en partie sur ce constat qu'est fondée la théorie du développement proposée par Vygotski pour qui « L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations. » (Vygotski, 1997 : 330).

2. Les interactions

Voyons maintenant la seconde activité. Pour Joëlle Aden, c'est par « les interactions » qu'émerge la connaissance : « Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction. » (Aden, 2017, np). Rejoignant ainsi cette conception d'une connaissance se construisant dans et par l'action, elle attire l'attention sur l'importance des rapports entre le sujet apprenant et son milieu comme déclencheur de cette construction. Dans le domaine de la didactique, « le milieu » envisagé va se limiter, pour les besoins de notre réflexion, à la classe. Nous reviendrons plus loin sur les pratiques et les matériels susceptibles de favoriser des interactions-apprentissages mais d'ores et déjà, Joëlle Aden place en leur centre le langage :

L'énaction est un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde. C'est par le langage que nous créons le monde où nous habitons (Aden, 2017, np).

À ce propos, Vygotski montre aussi, en citant Claparède, que la prise de conscience du monde chez l'enfant passe par le langage :

Les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité ; l'apparition du langage témoigne toujours de cette prise de conscience (Vygotski, 199 : 96).

Certes, la prise de conscience dont il est question ici ne désigne pas de fait l'acquisition d'une connaissance incluse dans un curriculum scolaire mais elle fait écho aux perturbations survenant dans une routine et qui mettent en marche le processus d'autopoïèse débouchant sur une possible adaptation. Ainsi, la formulation de la prise de conscience du problème déclenchant le possible processus d'adaptation passe par le langage et le fait émerger.

Dans la petite enfance, ce langage audible qui construit le monde est nommé par Vygotski « langage égocentrique ». Il se tait peu à peu pour se muer en « langage intérieur », source de la pensée dont l'expression est le langage. D'où l'importance dans une classe, mais cela nous éloigne un peu du sujet, d'un langage précis et riche pour rendre compte au mieux de la réalité qui nous entoure et qui nous habite.

Ainsi, quand les diverses interactions du sujet-apprenant avec le milieu où il se trouve en action sont empêchées, apparaît un besoin dont la formulation plus que la simple description passe par le langage car « Parler c'est essayer de faire émerger un monde commun plutôt que de le décrire. » (Aden, 2017, np).

Ce besoin peut déclencher un désir d'adaptation, donc de connaissance dont le vecteur est aussi le langage. Ce qui est au final essentiel dans le domaine de la didactique, est de créer des besoins, de les satisfaire en créant un matériel idoine et en aidant le sujet-apprenant.

3. La supervision

Dernière activité cognitive : « la supervision ». Dans le cadre de l'intelligence enactive qui se décline en trois modalités, dispositionnelle, positionnelle et gestuelle, elle relève de la seconde et elle se définit de la sorte :

[C'est un] système pré- et proactif qui permet à l'individu de maîtriser les situations. Le pouvoir essentiel de l'intelligence positionnelle est de générer des possibilités d'actions - en termes de réseau d'actions virtuelles et de spielraum - plus que de les exécuter, ce qui relève de l'intelligence gestuelle (Masciotra, Roth, Morel, 2008 :100).

Plus loin les auteurs notent que : « Le dispositionnel est à la maîtrise de soi, ce que le positionnel et la compétence qu'il permet sont à la maîtrise des situations. ». Si « Le dispositionnel » désigne en substance les bonnes ou mauvaises dispositions du sujet à agir, l'intelligence positionnelle est celle qui permet au sujet-apprenant de planifier ses actions, d'élaborer un ensemble d'actions possibles (spielraum) en vue de la réalisation d'une tâche donnée. Mais il est essentiel que le sujet-apprenant soit disposé à agir par le biais d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque. Aussi, pour la mise en action du sujet-apprenant, trois variables nous paraissent importantes car l'entrée en action n'est pas toujours automatique ni désirée. Il faut la motiver. Il s'agit : du sentiment d'efficacité personnelle, de la planification et de la projection ». Pour Albert Bandura un individu ressent une forte motivation quand on lui donne la possibilité d'exercer un contrôle sur son action afin de l'orienter vers des résultats espérés ou éviter des résultats non désirés. Le fait que l'individu se sente capable de contrôler son action est appelé « efficacité personnelle » (Bandura, 2003 :12). Une fois en action et quand l'individu est à l'origine de ses actes, c'est-à-dire, qu'il n'a pas reçu d'instructions lui ordonnant de faire ceci plutôt que cela, il fait l'expérience de « l'agentivité personnelle » (*Ibid.* :13). Cette notion fait référence à l'individu en tant qu'« agent », c'est-à-dire, capable d'agir sur le monde qui l'entoure mais aussi comme objet, c'est-à-dire, agissant et réfléchissant sur lui-même. Pourtant le concept d'agentivité ne concerne pas seulement la possibilité d'actions de l'individu sur son environnement, elle implique aussi leur

évaluation : « C'est la même personne qui use de pensée stratégique sur la manière de gérer son environnement et qui évalue ultérieurement la pertinence de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives et de ses stratégies comportementales. » (Bandura, 2003 :15).

Les actions dont la personne est la source, qui ne relèvent pas de la routine ou du réflexe et exécutées lors d'un apprentissage, sont autant de décisions faites face à des alternatives diverses. Et si une action plutôt qu'une autre est commencée, c'est que l'individu est capable d'en prévoir et d'en évaluer les résultats hors certitude de toute performance assurée. Il s'agit ici d'une auto-évaluation qualitative faite par le regard de l'individu sur lui-même mais aussi des « personnes importantes pour lui-même ». (*Ibid.* :23). Cette auto-évaluation de soi est appelée « croyance d'efficacité » et joue « un rôle crucial dans l'autorégulation de la motivation [...] » (*Ibid.* : 28). Elle peut désigner un regard global sur la tâche finale à réaliser et le nom sera alors au singulier ; elle peut aussi désigner l'efficacité de l'individu sur quelques « micro-tâches » qui conduisent à réaliser la tâche finale, et le nom sera alors au pluriel. « Les croyances d'efficacité » ou « la croyance d'efficacité » personnelle évoluent selon « les expériences directes de maîtrise », c'est-à-dire sans intermédiaire, donc en autodidaxie, ou bien « des expériences vicariantes [et] les appréciations provenant de personnes significatives. » (*Ibid.* :19). Par ailleurs, la motivation peut ne pas porter uniquement sur le produit final de la tâche et provenir des diverses actions qui construisent la tâche, actions que l'individu aura plaisir à faire parce qu'il a un fort sentiment d'efficacité personnelle et qu'elles sont sources de plaisir.

En somme, un sujet-apprenant, c'est un individu qui sait quoi faire (ou qui pense savoir quoi faire) dans une situation-problème pour parvenir à une solution sans pour autant que celle-ci soit la réalisation d'une performance assurée parce que cette dernière relève aussi d'une intelligence gestuelle. On sait en effet qu'une performance n'est pas toujours liée à une compétence tant les paramètres en prendre en compte dans la réussite d'une action sont divers et parfois indépendants du sujet (émotions, conditions, etc.) Ce contrôle que l'on perçoit pourrait s'apparenter à la métacognition que Scallon définit ainsi :

La métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. On distingue trois niveaux dans la métacognition : la conscience que le sujet a de ses activités cognitives, le jugement qu'il porte sur ses activités et la décision de modifier ces activités ou d'en changer. La métacognition régulatrice est le troisième niveau (Scallon, 2007 : 87).

Mais ce serait limiter l'intelligence énaïve et par là l'énaïve à une simple activité cognitive qui ferait de la conscience du sujet un pilote de ses actions. Elle est aussi ce qui met en relation le sujet avec son milieu (le contexte) et ce par le vecteur de l'action, de divers supports ou outils (manuel, crayons, etc.) ou de ses émotions ; ces données sont à prendre en compte dans la réalisation d'une action et de sa gestion. Par ailleurs, la métacognition véhicule l'image d'un contrôle froid et systématique de l'action du sujet, laissant espérer une prise de décision autonome. Or, comme le fait remarquer Edgard Morin, le sujet autonome est un sujet dépendant et il est capable d'une pensée complexe, c'est-à-dire qui se déploie dans ses relations et qui n'est pas enfermée dans une pensée unique : « La pensée complexe (qui établit) des relations, est facteur d'autonomie dans la mesure où elle n'est pas enfermée dans un programme. » (Morin, 2005, p.16). La réflexion d'Edgard Morin rejoint ici celle de Varela dans la mesure où il insiste sur le caractère créatif de la pensée qui n'est pas « programmée » pour répondre à une situation donnée. La pensée est autonome et l'autonomie passe par la possibilité d'action donnée pour s'adapter.

Il faut aussi noter que cette supervision n'est pas toujours nécessaire et consciente dans des actions qui relèvent de la « routine » ou pour le dire plus précisément qui témoignent d'une compétence et d'un « savoir agir ». Pour Huver et Springer, la réalisation de cette notion passe par trois étapes : « savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer. » (Huver, Springer, 2011, p.56). La première action semble désigner la métacognition en tant que savoir qui permet de sélectionner une ou des ressources à partir de l'analyse d'une situation donnée, un peu comme un artisan sélectionnerait ses outils en prévision de la tâche à accomplir, outils lui permettant de réaliser les possibles qu'il projette et planifie et ce selon la théorie du « spielraum ». Les deux dernières actions font référence à des processus qui ont aussi leur importance. D'abord, le processus d'« intégration » qui ne se fait pas sans une évolution de la compétence d'origine. Huver et Springer précisent à ce sujet : « Cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles mais relève plutôt d'une construction à chaque fois nouvelle. » (Huver et Springer, 2011, p.56). Ici le sujet n'applique pas telle qu'elle une connaissance, il l'adapte, l'intègre à la situation présente. Ensuite, celui de « transfert » où le sujet applique une connaissance dans diverses situations. Cette réflexion sur l'acquisition d'une compétence montre bien que la métacognition n'est pas détachée de l'action du sujet dans le monde et ne se limite donc pas à un contrôle cognitif. C'est en faisant, en adaptant son action que le sujet fait intervenir ses capacités métacognitives et construit son autonomie.

Des moyens pour réaliser l'énaction

1. Les lois naturelles de l'apprentissage

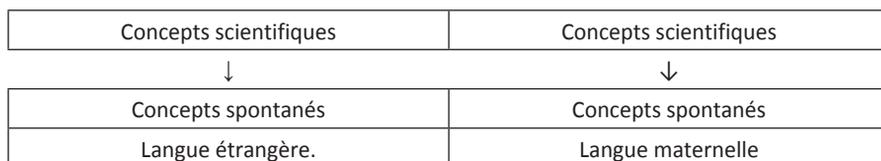
Si l'énaction a donc comme principe la représentation d'une connaissance dont l'acquisition se fait par des interactions qui se réalisent par la supervision des actions, quels sont les moyens susceptibles de favoriser ce processus que l'on nommera désormais « apprentissage énatif » ? Il nous semble que c'est par une acquisition active et autonome des connaissances, par la possibilité donnée au sujet-apprenant de créer des champs d'action dans lesquels il pourra projeter, planifier ses actions et former des hypothèses à partir des interrogations suivantes : qu'est-ce que je peux/dois faire dans cette situation et comment ? Qui ou qu'est-ce qui peut m'aider ?

Dans cet objectif, il est important de respecter le processus naturel d'apprentissage naturel. Joëlle Aden précise à ce sujet :

Nous sommes tous amnésiques de la façon dont nous sommes entrés « en langage » et de la façon dont nous avons appris notre ou nos langue(s) première(s), ce qui peut nous donner l'impression que les langues sont uniquement des processus symboliques abstraits et désincarnés. Le fait que la didactique des langues se soit développée à partir des travaux des linguistes a renforcé cette croyance (Aden, 2013 :104).

Toute une littérature décrit le processus d'apprentissage chez l'enfant et de celle-ci on apprend que les apprentissages se construisent par « essai-erreur », formation d'hypothèses, des interactions diverses avec les objets de son milieu et les personnes qui l'occupent. Vygotsky et bien plus près de nous Dehaene font remarquer pour le second que les apprentissages scolaires « recyclent » des réseaux neuronaux innés, par exemple ceux alloués au calcul, à l'étude des mathématiques. Le premier a de ce point de vue décrit ce phénomène en distinguant les « concepts spontanés » et les « concepts scientifiques ». Il précise que « Les concepts scientifiques qui se forment dans le processus de l'apprentissage scolaire, se distinguent des concepts spontanés issus de l'expérience. » (Vygotski, 1997, p.292). Il prend plus loin l'exemple de la locution « parce que » qu'un enfant sait utiliser mais pas toujours définir. C'est par la mise en mot (le langage comme le précisait Joëlle Aden) de cette définition que se construit la connaissance et qui témoigne du passage d'un concept spontané à un concept scientifique. L'enjeu est donc d'utiliser ce que l'individu sait faire inconsciemment et faire évoluer ces savoirs vers des savoirs conscients et maîtrisés. Le chemin inverse est important aussi puisque l'apprentissage a pour but de faire évoluer un savoir conscient vers un savoir inconscient. Cette absence de réflexion et de contrôle mécanique (un peu

comme un pilote aux commandes de son avion) dans l'action témoigne de l'acquisition d'une compétence. Ce processus d'évolution d'un concept spontané vers un concept scientifique et inversement décrivant un apprentissage naturel, appliqué à l'enseignement d'une langue étrangère peut se représenter de la façon suivante :



Ensuite, il faut s'intéresser aux découvertes de Stanislas Dehaene afin de comprendre comment se forme un concept spontané. Il précise dans les premières pages de son livre « Apprendre », qu' « apprendre c'est faire des déductions », (Dehaene, 2018, p.88). L'enfant apprend en faisant des hypothèses dont il déduit des connaissances ; il apprend en faisant des expériences et c'est d'ailleurs de cette manière qu'il expérimente les mathématiques, la probabilité et même la gravité en faisant tomber des objets au grand dam de ses parents... Il est donc important de favoriser l'expérimentation, la construction voire l'expression d'hypothèse selon l'âge pour qu'un apprentissage s'inscrive dans la durée.

2. Les pratiques, dispositifs et approches

Dans cette seconde partie, afin de décrire les moyens de l'apprentissage éactif dans le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE), une distinction sera faite entre « les pratiques », « les dispositifs » et « les approches ». Le premier terme désignera les activités proposées par l'enseignant dans sa classe ; le second fera référence à une organisation de classe particulière mettant à la disposition des apprenants des ressources et des pratiques dédiées à un objectif particulier ; le dernier, une mise en œuvre d'une certaine représentation de l'enseignement/apprentissage. Dans notre esprit ces trois termes ne sont pas sans relation puisqu'une approche propose des dispositifs s'élaborant autour de diverses pratiques ; ils se complètent souvent selon le modèle des poupées russes.

Avant l'application de toute pratique, dispositif ou approche, il semble essentiel de préparer le « terrain » de l'action. Et il ne s'agit pas uniquement du matériel ni de la pertinence de l'ingénierie pédagogique. Pour ce, il faut instaurer une certaine confiance en soi chez le sujet-apprenant et faire preuve d'empathie. Ce sentiment de confiance en soi est construit par une action de l'enseignant sur un des moteurs de l'action évoqué plus haut à savoir le « dispositionnel » et ses variables.

Quant à l'empathie il faut, pour la comprendre, la différencier de la sympathie et après Gérard Jordland la concevoir comme l'identification de la cause un problème chez l'autre en adoptant son point de vue et d'une action sur cette cause alors que la sympathie ne serait qu'une aide qu'on apporte à l'autre pour surmonter ce problème (Jordland, 2004). Il est bien entendu que la construction de la confiance en soi comme les bénéfices d'un comportement empathique ne sont pas posés une fois pour toute. Ils doivent être un des cadres de toute action pédagogique.

Venons-en donc aux pratiques. L'une d'entre elle des plus à même pour favoriser l'émission d'hypothèses, puis la représentation d'une connaissance pour ensuite la formuler voire la transmettre, est l'induction. Elle s'applique à beaucoup de domaine et de contenus. Dans le cas de la grammaire, il est parfois plus économe en temps et en énergie de fournir aux apprenants un corpus que l'enseignant aura créé en vue de l'acquisition d'une connaissance comme celle d'une règle syntaxique par exemple. Prenons le corpus suivant concernant l'accord du participe passé :

J'ai lavé *les assiettes*.

Les assiettes, tu *les* as lavées ?

Elle s'est lavée.

Elle s'est lavé *les cheveux*.

La musique que j'ai entendue était magnifique !

Les musiciens que j'ai entendu *jouer* étaient très forts !

Une simple observation fait rapidement comprendre que lorsque l'objet direct du verbe se trouve à gauche, il y a accord du participe passé. Comment passer de l'observation à la règle ? Il y a au moins trois étapes selon Vincent, F., Dezutter, O., et Lefrançois, P. : « 1/ l'observation du corpus ; 2/l'émission d'une hypothèse ; 3/ la validation de l'hypothèse ». (Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P., 2013 : 93). La validation de l'hypothèse se fait par l'enseignant qui demeure la référence dans la classe. La phase d'observation est parfois le moment où l'enseignant doit orienter les apprenants vers la découverte. Cette étape peut être suivie d'une présentation de la règle par les élèves, ce qui les invite à une formulation de ce qu'ils ont compris (nous avons vu plus haut toute l'importance du langage dans l'approche énonciative). Elle peut encore conduire à des pratiques de connaissances dans divers contextes ce qui fait écho à la notion de transfert dans l'acquisition d'une compétence. Nous avons vu que les interactions étaient des activités cognitives importantes dans l'apprentissage énonciatif et placer les apprenants en groupe au travers d'une telle pratique peut en favoriser beaucoup. Il en est de même pour le jeu.

L'autonomie est au centre de l'apprentissage énonctif. En ce sens les activités ludiques favorisent l'autonomisation en permettant à l'apprenant d'établir des relations, de prendre des décisions et surtout d'expérimenter ses compétences en évaluation. Ma thèse de doctorat (Pelissero, 2016a) a montré une relation de co-construction entre l'autonomisation des apprentissages et l'acte d'évaluation. En se référant au début de cet article, on se souvient que l'autopoïèse est un processus autonome d'adaptation dont le moteur est « l'évaluation ». En effet, c'est la cellule qui « juge » des évolutions à apporter à son organisation pour s'adapter à un milieu dont elle aura aussi par ailleurs évaluer les bénéfiques. Un des nombreux paramètres de la prise de décision est l'évaluation et il nous paraît important de la favoriser en classe. Mais ne s'agissant pas d'une évaluation de type scolaire ou certificative, il est plus approprié de parler avec Patrick Chardenet d'« activité évaluative » :

L'activité évaluative naturelle issue de l'acquisition de l'opération de catégorisation est un comportement actif que conditionne le potentiel génétique et les contraintes d'adaptation de l'espèce au milieu. C'est un fonctionnement psychique fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu en comportement autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation) en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage (Chardenet, 2012 :16).

Il est important que l'enseignant se serve de cette capacité naturelle et la fasse intervenir dans des pratiques comme le jeu certes mais aussi l'élaboration collégiale de critères de réussite à la composition d'un résumé de texte par exemple et ce afin de favoriser l'auto-évaluation ou bien encore il peut abandonner sa position de référent unique en matière d'évaluation pour la partager avec les élèves. D'où l'importance de déléguer parfois la transmission d'une connaissance apprise par le biais de la classe inversée qui sera abordée plus loin.

Lorsque les apprenants organisent cette présentation, ils le font par leur capacité à créer dans l'espace de la classe des « possibles » et cela fait référence à la notion de *spielraum* que nous présentions plus haut. Mais il est d'autres activités pouvant mettre à l'épreuve la possibilité de créer. Il s'agit d'abord des documents adaptables en opposition aux documents « préadaptés » que l'on trouve dans les manuels de Français Langue Etrangère. Cette distinction a été faite par Emmanuel Carrette et Henri Holec. Les premiers peuvent être adaptés à chaque apprenant et à l'utilisation qu'il souhaite en faire et les second ne sont utilisables que pour le public pour lequel ils ont été conçus. (Carrette, Holec, 2001). Ainsi, par exemple, une image représentant une mère et son enfant dans une cuisine, peut permettre de proposer diverses activités aux apprenants : présentation des personnes, raconter ce que la mère a fait avant ou va faire après, faire un exposé sur la répartition des

tâches ménagères, etc. Ou bien de les laisser libre de « traiter » cette image. Il en va de même pour un texte qui peut à la fois servir pour faire créer aux apprenants un questionnaire de compréhension écrite, pour composer un résumé ou un compte rendu, etc.

Il s'agit ensuite des « situations problèmes » décrites par des consignes minimalistes afin d'encourager le questionnement, la recherche, l'expression d'idées, d'hypothèses et de diverses interactions entre les apprenants et l'enseignant. Par exemple : « Rédigez la charte écologique de votre école. ». Dans cette activité, les apprenants devront planifier et créer à partir de leurs connaissances, se mettre en action afin de s'approprier les diverses données nécessaires à la production du résultat.

Pour finir, il est intéressant de se pencher sur les pratiques de jeux de rôles et de théâtralisation en classe de langue. Joëlle Aden précise à leur sujet :

Penser le théâtre dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe, et c'est précisément ce qui relie langues et théâtre dans une conception énaïve du langage. H. R. Maturana et F. Varela décrivent le langage comme l'outil d'organisation de l'interaction sociale. Pour ces chercheurs, communiquer c'est co-construire un monde commun par l'action conjointe d'organismes autopoïétiques (qui s'autoproduisent dans l'interaction) (Aden, 2013 :101).

Les deux chercheurs qu'elle mentionne ont montré que la communication n'était pas subordonnée aux mots mais plutôt à la manière dont le message est reçu par l'interlocuteur. Dans une communication, il y a donc des interactions autopoïétiques entre les interlocuteurs, chacun modifiant et adaptant son message selon les actions/réactions de l'autre. Il est donc important de proposer des jeux de rôles dont le temps de préparation sera limité et surtout d'interdire l'écriture de phrases qui auront pour vocation d'être apprises par cœur puis lues. Ce qui est aussi pertinent dans ce type d'activité au regard d'une pratique énaïve du langage est le fait que le sujet-apprenant co-construit un espace imaginaire dans lequel il agit et interagit par la communication et dans lequel il est souvent amené à improviser.

Un autre moyen pour permettre aux apprenants de participer activement à leur enseignement/apprentissage est le dispositif de la classe inversée dont le principe bien connu est de proposer des connaissances à acquérir hors-classe aux élèves puis de faire du moment de classe celui de leur présentation, de leur pratique et/ou de leur mise au point. Outre le bénéfice de la formulation des connaissances qui sert leur représentation, la classe inversée donne la part belle à l'organisation de groupes de travail de type coopératif ou collaboratif mais aussi aide à construire un

enseignement de type *éactif* dont une des particularités est d'organiser la situation d'apprentissage (se donner des objectifs, des défis, etc.), de transmettre des objectifs et de juger de la pertinence des actions pour l'apprentissage. (Masciotra, Roth, W-M, Morel, 2008 :141). Car dans l'apprentissage éactif, le sujet-apprenant n'est pas libre de ses découvertes et de toutes ses expériences. Il est constamment guidé par l'enseignant qui donne des repères plus que des balises.

Un second dispositif mérite aussi l'attention en matière de construction de la représentation des connaissances, d'interactions et d'activité évaluative ; il s'agit des « Ateliers de français ». Leur organisation décrite dans *Le Français dans le monde* (n.397) s'inspire de Nicole Anne Tremblay qui définit les ateliers de la manière suivante :

Réunion d'un petit nombre de personnes en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun [...] et de favoriser le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative. Le contenu même du cours doit se prêter au travail en atelier, les apprenants doivent également se rejoindre au niveau de leurs intérêts et de leurs besoins. (Tremblay, 2003 :271).

Plus que de cours avec tout ce que ce vocable véhicule comme représentations traditionnelles, il faudrait parler de « sessions d'apprentissage ». Les apprenants choisissent au moyen d'une enquête le contenu des sessions et l'enseignant se charge d'élaborer des activités en relation avec ces contenus. Ces contenus sont donc assimilables à des besoins exprimés par les apprenants et auxquels l'enseignant se charge de répondre. Les connaissances sont à acquérir avant la session au moyen du dispositif de la classe inversée, permettant ainsi leur représentation ; en classe, ces connaissances sont pratiquées en présentiel et en groupe ce qui favorise donc les interactions. L'enseignant supervise et organise l'ensemble du travail des apprenants. Ce dispositif fait écho à la pédagogie Montessori dont nous allons parler maintenant.

La pédagogie Montessori a pour support tout un matériel dédié à l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage passe par la manipulation et la matérialisation de concepts abstraits notamment en mathématiques. C'est en faisant, en interagissant avec le matériel, ses camarades et l'enseignement que l'enfant apprend. La pédagogie Montessori a aussi pour but de perfectionner les lois naturelles de l'apprentissage en favorisant l'expérimentation et l'autonomie ; en ce sens elle est un terrain privilégié pour des pratiques éactives. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, la pédagogie Montessori reproduit l'acquisition naturelle de la langue maternelle selon un déroulé précis. Prenons l'exemple d'un objectif tel que : « Saluer, dire et écrire son prénom » avec des enfants de 6 ans débutants complets ou ayant déjà quelques compétences :

- a. **Message** « Bonjour, je m'appelle Christian ».
- b. **Prononciation des syllabes du message** : Bon / jour / Je / m'a/ppelle
- c. **Pratique des enfants avec leur prénom.**
- d. **Tableau des syllabes** : Bon / jour/ Je / m'a/ppelle/ + prénom des enfants.
- e. **Présentation et lecture des mots** : Bonjour / je / m'appelle/ Christian
- f. **Ecriture** : copie de la phrase reconstituée : Bonjour je m'appelle Christian.
- g. **Activités** :
Coloriage des mots séparés : Bonjour / je / m'appelle/ Christian ; chanson ; découpage de lettres ; reconnaissance des syllabes ; copie de la phrase « Bonjour, je m'appelle (prénom de l'enfant). » ; remplir une fiche d'identité.

L'enseignant prononce la phrase « Bonjour, je m'appelle Christian » sans l'écrire (*message*). Il fait répéter la phrase par les enfants (*prononciation des syllabes du message*). Suit une phase de pratique pendant laquelle les enfants manient les sons du message et où peu à peu la signification se construit. Une fois cette étape terminée, l'enseignant fait lire les syllabes qui correspondent aux mots composant le message (*tableau des syllabes*). Ensuite, l'enseignant fait lire les mots qui composant le message (*présentation et lecture des mots*). Enfin, une dernière phase d'écriture dédiée à la copie des mots constituant le message (*écriture*). Cette organisation a le mérite d'utiliser les canaux naturels de l'acquisition des concepts spontanés du langage (étapes a, b, c) puis peu à peu de les faire évoluer vers des concepts scientifiques, (étapes d, e, f). La dernière étape permet de « mettre à l'épreuve » ces concepts dans des activités où les enfants auront à mobiliser ces savoirs pour réaliser quelque chose seuls, avec l'aide des camarades ou de l'enseignant. L'intérêt de l'approche Montessori est qu'elle présente les savoirs à acquérir comme autant de réponses à des besoins (que l'on peut considérer comme des désirs d'adaptation) exprimés par les enfants, certes, mais aussi et surtout suscités par l'enseignant. La pédagogie Montessori n'est pas une pédagogie de la découverte au sens propre comme les approches Freinet, Dewey, etc., une pédagogie où l'enseignant laisserait seul l'enfant découvrir ce qu'au bout du compte l'humanité a mis des millions d'années à découvrir. Dans la pédagogie Montessori, l'enfant est encadré, il utilise des outils adaptés à des besoins repérés par l'enseignant puis proposés à l'enfant. Si liberté il y a, elle n'est que dans un cadre défini par l'enseignant.

Conclusion

Ainsi, si dans le paradigme de l'énaction, la connaissance et son sens ne préexistent pas à l'action du sujet-apprenant, on peut s'interroger sur l'efficacité d'un enseignement transmissif car, même dans ce contexte, rien ne pourra provoquer l'action

du sujet pour assimiler la connaissance ; lui seul en est le moteur et c'est pourquoi la transmission ne favorise pas l'assimilation. Pour ce, il faut mettre en action le sujet. Mais est-ce à dire que l'acquisition d'un savoir n'est possible que par l'expérience sensori-motrice ? Pour Stanislas Dehaene, la réponse est négative et il cite pour cela le cas des mathématiciens qui sont capables de concevoir des hypothèses et de les tester sans pour autant en faire l'expérience motrice. La raison en est que notre cerveau contient déjà tous les circuits utiles pour faire des hypothèses et les infirmer ou les confirmer. Le concept d'enaction ne se limite pas à l'action du sujet, à ses mouvements. Il comprend aussi toute démarche active de la pensée pour apprendre et enseigner.

Bibliographie

Aden, J. 2017. « Langues et langage dans un paradigme éactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085 [consulté le 26 décembre 2018].

Aden, J. 2013. « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages*, n° 192, p. 101-110. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>, [consulté le 15 février 2019].

Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université, 859 p.

Carette, E., Holec, H. 2001. « Quels matériels pour les centres de ressources ? ». *Mélanges*, CRAPEL, n° 26, p.86-94.

Charденet, P.2012. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Cortès, J. 2018. *Langue-culture française et neurosciences cognitives. Essai de Bilan en 2018. Essais francophones*, Volume 5. Collection scientifique du GERFLINT. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf [consulté le 21 janvier 2019].

Dehaene, S.2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Huвер, E., Springer, C. 2011. *Evaluation en langues*. Paris : Didier.

Jorland, G. 2004. L'empathie, histoire d'un concept. In : Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, p. 19-49.

Masciotra, D., Roth, W-M., Morel, D. 2008. *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur.

Morin, E. 2005. Complexité restreinte, complexité générale. Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique, CCIC, 26 juin 2005, Cerisy-La-Salle.

Pelissero, C. 2016a. *Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon*. Sciences de l'éducation, Didactique des langues, Le Mans, Université de Bretagne-Loire, France.

Pelissero, C. 2016b. « Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage ». *Synergies Europe*, n° 11, p. 119-132. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe11/pelissero.pdf> [consulté le 21 janvier 2019].

Scallon, G. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck.

Tremblay, N.A. 2003. *Autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

Varela, J.F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Varela, J.F. 1988. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P. 2013. « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? ». [En ligne] : id.erudit.org/iderudit/70522ac [consulté le 21 janvier 2019].

Vygotski, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Note

1. J'ajoute ici « sujet » à l'appellation commune « apprenant » afin de mettre en relief que l'apprentissage est le résultat de l'action d'un sujet.