HAL
open science

Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage

Christian Pelissero

To cite this version:

Christian Pelissero. Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage. 2017. hal-01588652

HAL Id: hal-01588652

https://hal.science/hal-01588652v1

Preprint submitted on 19 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Open licence - etalab

Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage

Christian Pelissero, collaborateur scientifique du CREN EA 2661,
docteur de l'université de Bretagne-Loire,
enseignant-cordinateur-formateur à l'Institut français du Japon-Tokyo.
christian.pelissero@institutfrancais.jp

Résumé : L'objectif de cet article est de rendre compte d'un parcours épistémologique qui s'est terminé par la soutenance d'une thèse intitulée « Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon ». Il se propose de désigner et comprendre le fonctionnement des variables dépendantes du processus d'autonomisation dans le domaine de l'apprentissage et ce afin de proposer des pistes pour le favoriser.

Mots clés : activité évaluative, autonomisation, autopoïèse, énaction.

Abstract : The objective of this article is to present an research that ended with the defense of a thesis entitled "The co-construction relations between assessment and autonomy of learning in the case of French as a foreign language in Japan ". It proposes to designate and understand the functioning of the empowerment process in the field of learning in order to propose ways to promote it.

Keywords : assessment, empowerment, autopoïésis, enaction

1. Contexte de la recherche

Cette recherche a été menée principalement à Tokyo. Ses résultats ont été déduits de l'observation de vingt classes (7 en école de langue privée et Institut français du Japon-Tokyo, 6 en université – privée et publique-, 4 en école primaire – privée-, 1 au collège –privé- et 2 au lycée – privé-) et d'entretiens avec 21 professeurs. Ces lieux et personnes constituent un échantillon représentatif de publics et de pratiques d'enseignement/apprentissage en œuvre et ayant chacun leur spécificité si l'on les évalue au regard de leur prise en compte de l'autonomisation des apprenants. On remarque ainsi que certains établissements favorisent plus l'autonomisation que d'autres soit parce qu'elle constitue le cœur du projet pédagogique de l'établissement ; soit parce que l'autonomisation est la conséquence de pratiques d'enseignement/apprentissage dédiées ou accidentelles. Mais dans tous les cas, on observe un processus d'autonomisation, qu'il soit plus ou moins pertinent. Dans les écoles primaires visitées, l'autonomisation des enfants est le plus souvent un objectif déontologique plutôt que relevant d'une ingénierie pédagogique adaptée. Mais, les pratiques des enseignants étant plus libres, des activités favorisant l'autonomie ont souvent été observées. Les enquêtes menées dans les collèges et les lycées sélectionnés attestent le plus souvent d'un enseignement transmissif motivé par la réussite des examens d'entrée à l'université. Il serait sans doute dangereux de généraliser ces constats mais tout aussi réducteur que d'affirmer qu'au Japon, l'enseignement, et ce toutes disciplines confondues, n'est pas de tradition transmissive. Même si les résultats aux enquêtes PISA place le pays dans les tout premiers rangs, certains professionnels de l'éducation, comme Eiichi Murata, organisateur de la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet en 1998[1], apporte quelques nuances. Il estime dans un article paru en 2010 qu'au Japon « l'éducation est devenue catastrophique. Tout y est contrôlé, y compris le langage et l'habillement, et un malaise se traduit dans les actes : refus d'aller à l'école, suicides, brimades » (Murata, 2010 : 25).

Cette tradition transmissive des pratiques d'enseignement/apprentissage remonte à la genèse de la langue japonaise. Selon deux récits historiques datant respectivement de 712 et 720, le Kojiki[2] et Nihon Shoki[3] l'écriture japonaise est née de l'intégration progressive des idéogrammes des textes chinois introduits au IVème siècle. Toujours selon ces sources, un scribe appelé Wani venu de Corée, aurait enseigné aux Japonais désireux de connaître cette nouvelle culture, l'écriture des idéogrammes et le bouddhisme. Celui-ci ouvrit la voie à d'autres et peu à peu une représentation du scribe s'est forgée, faisant de lui un lettré, seule source de savoirs et seul intermédiaire entre les Japonais et les connaissances venues de l'étranger. A la fin du VIème siècle le prince Shôtoku fait du bouddhisme la religion officielle du Japon et décide de créer à partir de ses principes ce que l'on peut considérer aujourd'hui comme la première constitution nippone. Pour la composer, il intensifie les relations avec la Chine qui envoie de différentes régions de son territoire des scribes et des religieux. Or, la prononciation des idéogrammes diffère selon les régions de ce vaste pays. Cette situation a rendu encore plus dépendants les Japonais des scribes pour l'accès aux savoirs utiles et construit une représentation du « maître », entre lettré et religieux, seul capable de guider ses élèves (souvent issus des très hautes couches sociales) vers le sens des

textes dont le contenu était surtout sacré. Ainsi, étudier une langue étrangère est avant tout cette époque accéder au sens de principes divins.

Être lettré signifiait à cette époque que l'on pouvait écrire et parler le chinois classique, enseigné par les moines bouddhistes et que l'on faisait le plus souvent partie de la caste des 武士, (*Bushi*)[4]. Ces nobles adoptèrent comme système d'éducation, 文武両道, (*bunburyodo*). Dans cette expression, les deux premiers idéogrammes « 文武 » sont associés et désignent pour le premier, la culture académique (文) et pour le second, les arts martiaux (武). Les deux derniers (両道) signifient l'absence de séparation entre ces deux notions. Ainsi l'expression décrit un apprentissage qui mêle les connaissances académiques et les arts de la guerre dans son contenu mais aussi dans ses moyens d'acquisition. En effet, cet apprentissage se faisait par l'imitation et la répétition des gestes du maître et des contenus linguistiques des textes abordés.

Cet enseignement a duré jusqu'au XVII ème siècle[5], période pendant laquelle il s'est démocratisé grâce à la création des (*terakoya*), des établissements où « l'enseignement se focalisait essentiellement sur la lecture et l'écriture et à un moindre degré sur le calcul ». (Oba, 2015 :1). Ces établissements ont été ouverts aux samouraïs et aux roturiers. Leurs enfants apprenaient donc les arts martiaux mais aussi la langue japonaise intégrant les idéogrammes du chinois classique. Les idéogrammes issus du chinois ont été utilisés dans la langue japonaise à partir du XVIII ème siècle. Mais compte tenu du fait qu'ils ont été importés par des moines bouddhistes de différentes régions de la Chine entre le VI ème et le VIII ème siècle, la prononciation du même idéogramme était devenue différente. Ceci explique que de nos jours, un même idéogramme japonais (*kanji*) peut avoir plusieurs prononciations et plusieurs sens lorsqu'ils sont combinés. Devant ces difficultés de sens et de lecture, le rôle du maître est primordial. Celui-ci devient pour les élèves japonais le seul moyen d'accès au sens et ils en sont dépendants.

Cette tradition éducative transmissive pourtant peu encline à favoriser l'autonomisation de l'apprentissage a servi de terrain à ce travail l'identification et le jeu des variables du processus d'autonomisation. Cette situation, loin d'être un obstacle au processus de recherche, indique que même dans un contexte traditionnellement, voire culturellement étranger à la notion d'autonomie et où donc il aurait été difficile d'observer les variables que nous présenterons plus loin, elles ont pu être repérées. Cela montre de cette manière que l'autonomisation n'est pas uniquement affaire de culture ou de tradition éducative. Ce processus existe indépendamment du contexte qui peut ou non le favoriser et ce parce que l'autonomisation est à la fois un processus intentionnel et naturel de l'individu. C'est ce que nous permet de comprendre la notion d'autopoïèse.

1. La notion d'autopoïèse

Le travail de Francisco Javier Varela (neurobiologiste et philosophe chilien) notamment autour de la notion de système autopoïétique, issue de la biologie cellulaire peut apporter un regard nouveau sur le processus d'autonomisation. Selon Varela un système autopoïétique :

> [...] est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit). (Varela, 1989 : 45)

Un système autopoïétique est un système qui maintient sa propre condition en reproduisant les composantes qui le constituent pour qu'elles s'adaptent aux perturbations venues de l'extérieur. Le système décide (parce qu'il en a la possibilité) le type de réponse à donner selon le type de changement et ce pour toutes les composantes qui modifient ainsi leur structure afin de maintenir la stabilité du système dans son ensemble. Olivier Penelaud précise à ce sujet :

> La théorie de l'autopoïèse sous-tend l'organisation du vivant comme expres- sion d'un processus autoproducteur, dont le but est d'entretenir et de maintenir la cohésion entre : d'une part, une structure formée par l'ensemble des composants physiques d'un organisme (i.e. soumis à l'entropie ou tendance naturelle au désordre et à l'équilibration) ; et d'autre part, son organisation définie par les relations entretenues par ces mêmes composants (i.e. relations produisant de la né-guentropie : résistance au désordre, création d'information, changement d'état par rupture d'équilibre, auto-

organisation). (Penelaud, 2010 : 3)

Cette précision montre d'abord qu'un système autopoïétique prend place dans une structure dont les composants en relation constituent et produisent la structure dont ils font partie et que sa fonction est de préserver ce processus de création en l'inscrivant dans la durée. Elle indique ensuite qu'un système autopoïétique est facteur (au sens de celui qui fait) d'autonomisation dans la mesure où d'une part, toutes les actions qu'il permet ont pour objectif le maintien de la structure dont il fait partie et d'autre part il est auto-producteur de ces actions. Afin de compléter cette analyse, il faut ajouter au regard de la définition proposée par Varela qu'un système autopoïétique est aussi moteur d'adaptation ce qui sous-tend une réactivité aux changements extérieurs. Cette réactivité est rendue possible par la « clôture opérationnelle » que Penelaud qualifie de « frontière dynamique ». (Ibid, 2010 : 3). Un système autopoïétique permet donc non seulement le maintien de l'organisation interne qui le produit mais celle des relations de l'organisme avec l'extérieur. Enfin, il faut mentionner qu'un système autopoïétique en maintenant l'organisation du système, permet à ce système de le faire exister. Mais il n'est pas en autarcie puisque ce sont les perturbations extérieures qui conduisent son adaptation.

2. Comment l'autopoïèse vient-elle enrichir la notion d'enseignement/apprentissage ?

Transposée au domaine de la cognition, l'autopoïèse, se réduirait-elle a un système d'input/output ? Non car, considérer selon une approche autopoïétique les connaissances qu'un individu peut construire du milieu qui l'entoure, c'est considérer que les savoirs ne sont pas des objets préexistants à son analyse, mais qu'ils sont co-construits par lui et le monde dans lequel il évolue et ce aux moyens d'interactions diverses.

En ce sens, une conception autopoïétique de l'apprentissage apporte une nouvelle épistémologie différente du béhaviorisme (l'apprentissage – objectifs et évaluation- est piloté par l'enseignant ; apprendre, c'est donner la bonne réponse à une question) du constructivisme (l'apprentissage se fait par les relations du sujet avec le milieu ; apprendre c'est s'adapter au milieu) et du socioconstructivisme (l'apprentissage est co-construit dans les relations que le sujet a avec l'autre et le milieu ; apprendre c'est interagir). Dans ces approches, la connaissance est souvent conçue comme une entité extérieure qui possède en elle son propre fondement et qu'il faut acquérir. La conception autopoïétique de la cognition, nommée « énaction » considère plutôt que c'est l'action de l'individu qui donne sens aux connaissances. La connaissance ne pré-existe pas à l'action que je sujet entreprend pour se l'approprier. L'apprentissage est alors un processus « incarné », indépendant du processus de représentation des connaissances, car elles n'existent pas en dehors de l'acte d'apprentissage. De ce processus incarné, née une évolution de l'individu et du monde. En somme, dans l'apprentissage énactif, ce qui est premier ce n'est ni l'apprenant ni la connaissance mais la relation dans laquelle ils se co-construisent. Le tableau suivant pourra synthétiser les différences entre les approches citées :

Béhaviorisme (acquisition de connaissance)	*Conditionnement, pédagogie par objectifs, l'EAO, référentiels de compétences, pédagogie de la maîtrise ; apprendre c'est être capable de donner la réponse adéquate ; l'apprenant est capable de (actions)*
Constructivisme (restructuration de connaissances existantes)	*Manipuler des connaissances ; l'apprentissage d'une connaissance est le fruit de son activité ; intégration par relation des connaissances sans modification de celles existantes ; l'intégration est suivie par l'assimilation ; l'apprentissage se fait par les connaissances déjà disponibles pour l'acquisition de nouvelles connaissances qui leur sont reliées ; l'assimilation est suivie d'une accommodation – l'apprenant s'adapte au milieu qui lui impose une nouvelle manière de voir les choses – ; l'accommodation débouche sur l'équilibration, une recherche d'un équilibre – le plus favorable à l'individu – entre assimilation et adaptation ; importance des pré-requis, de la situation problème ;*
Sociocognitif/socio-constructivisme (connaissance s'acquiert par l'interactivité)	*Apprentissage lié aux échanges didactique entre ENS-AP(s) ou AP(s)-AP(s) ; c'est par l'interaction que l'apprentissage se fait ; travail coopérant ; tutorat AP-AP*
Enaction (les connaissances font sens dans l'action et par l'action que l'individu fait pour	*Les connaissances à acquérir ne pré-existent pas à l'action pour leur acquisition. C'est dans l'action pour leur acquisition que les connaissances prennent sens et que les savoirs se construisent; il n'y a pas de représentation préalable et donnée de la connaissance ; son sens est construit par l'action de l'apprenant et les interactions qu'il a avec dans le monde qui l'entoure ; la connaissance est sans cesse modifier par l'action*

les acquérir)	*de l'individu qui en se modifiant, modifie le savoir de l'individu ; plus une interprétation des connaissances, une création de leur sens que des représentation des connaissances*

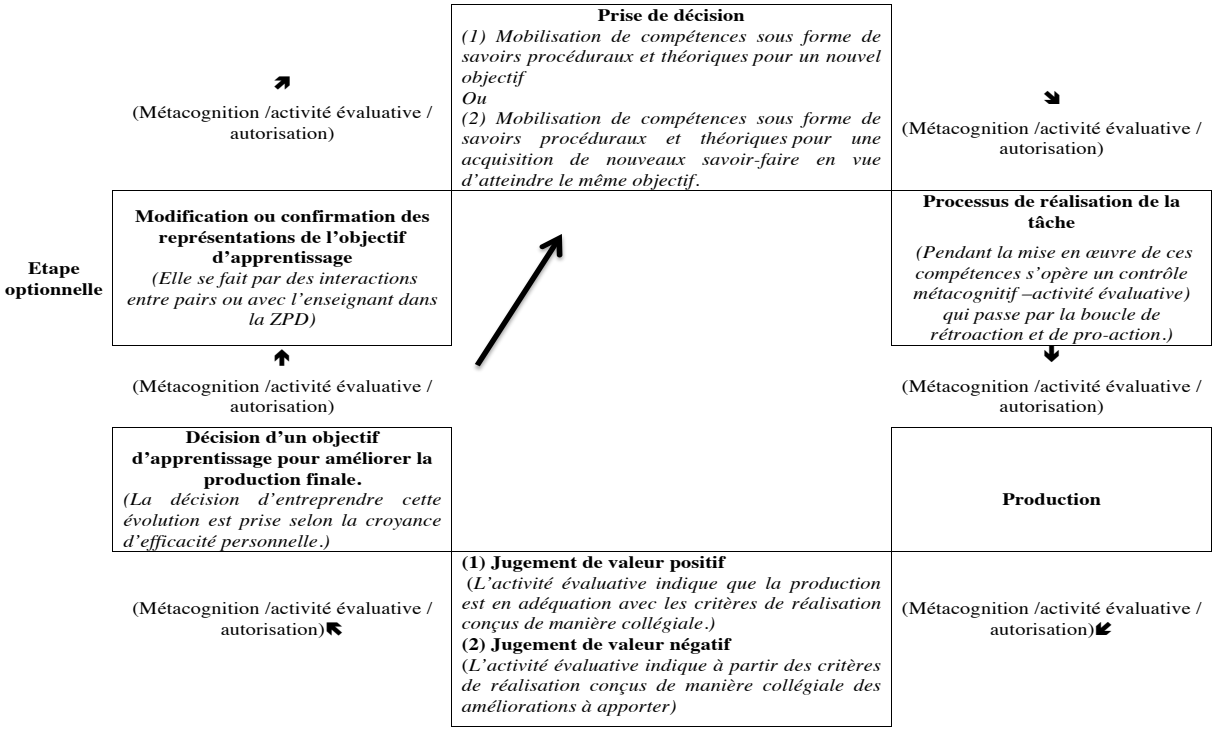
Ainsi, l'énaction constitute une voie médiane entre le constructivisme et le socio-constructivisme où toute l'importance du processus d'apprentissage, s'il est considéré dans ce domaine, est dans l'action de l'apprenant. Puisque c'est lui qui agit pour apprendre et en agissant donne sa signification à l'objet de son apprentissage. Il y a non plus appropriation de la connaissance mais construction. L'intérêt pour notre propos est désormais de connaître les variables de ce processus autonome de construction pour en dégager son fonctionnement.

4. Les variables du processus d'autonomisation considéré par le prisme de la notion d'autopoïése : définition et représentation du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomisation et l'(auto-)évaluation, (MARCAA).

L'énaction place à la source du savoir l'individu dans ses relations avec le milieu qui l'entoure et elle est un système auto-producteur de connaissances. Par analogie, l'autonomisation éducative est aussi un système autopoïétique d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il est un processus permettant d'apporter une réponse personnelle à un besoin ou une injonction d'évolution. Cette réponse personnelle (pouvant aussi relever de la maïeutique), lorsqu'elle est pertinente et efficace, assure la pérennité de la formation. Elle est par ailleurs à considérer comme un nouveau savoir que l'apprenant va s'approprier. Nous allons voir désormais comment se construit cette réponse. La recherche effectuée a permis de dégager six principes producteurs qui constituent des variables dépendantes d'une situation d'autonomisation :

1. L'auto-éco-organisation[6] : l'apprenant pourra tirer de son environnement de formation (l'enseignant, les pairs, les ressources, le résultat d'une action) les ressources (évaluation, aide, matériels) et les informations utiles à sa décision.
2. L'autopoïésis : ce processus permet la sélection d'une connaissance comme réponse adéquate à une situation inédite et ce faisant étend sa transversalité. Cette transversalité augmentée réorganise et fait évoluer la connaissance de ce savoir mobilisé et construit peu à peu une compétence.
3. La co-construction : un apprenant va prendre seul ou avec l'aide d'une autre personne (dans le cadre d'une ZPD[7]) les décisions pertinentes quant aux objectifs de son apprentissage ou sur le processus de réalisation (connaissances, supports, etc.) d'une tâche.
4. L'activité évaluative : pour juger de la pertinence des décisions prises mais aussi des résultats envisageable de l'apprentissage.
5. L'autorisation[8] qui atteste de la possibilité de prendre des décisions concernant la réalisation de son apprentissage.
6. L'efficacité personnelle et l'agentivité personelle : Il est à la source du transfert. 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, p.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*., p.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.

Le schéma suivant baptisé Mécanisme Autopoïètique des Relations de Co-construction entre l'Autonomisation et l'Auto-évaluation (MARCAA) se propose de décrire le fonctionnement de ces principes dans le cas de la mobilisation autonome des connaissances. Il esquisse aussi la possible relation de co-construction entre l'autonomisation et l'évaluation. En effet, faire un choix, s'est évaluer et sans choix possible, point d'évaluation.



Si l'on compare le processus d'autopoïèse et une situation d'apprentissage autonome, il est possible de concevoir l'analogie suivante :

		Autopoïésis	Situation d'apprentissage
	①	Pertubation externe	Evaluation négative car réponse incorrecte
		↓	↓
M A R C A A	②	Réorganisation autonome	Réorganisation autonome (contrôle métacognitif, activité évaluative, autorisation, autorégulation) ou ZPD
		↓	↓
	③	Adaptation	Réponse adaptée

Si, comme nous le précisions au début de cet article, dans les classes observées des comportements autonomes ont toujours étaient actualisés malgré une culture d'enseignement/apprentissage peu propice, et même sans une planification réfléchie de l'enseignant, c'est bien parce qu'ils ne sont pas à apprendre. Ils relèvent de l'autopoïésis qui étendue à l'apprenant permet une évaluation de la situation rencontrée, une évaluation et du choix des moyens (compétences, capacités, connaissances, outils, personnes, etc.) afin de produire une réponse adaptée. Appliquée à la situation d'apprentissage, l'autopoïèse permet à l'apprenant de répondre à des stimulations de l'environnement (camarades, professeur, supports, etc.) et pour ce, de sélectionner les moyens dont il dispose. La sélection est rendue possible par le choix, lui-même rendu possible par une prédisposition naturelle[9] à l'évaluation et à l'autonomie. Il est à noter que lorsqu'un apprenant choisit l'aide de ses camarades ou de son enseignant pour répondre, le processus d'autonomie n'est pas interrompu puisque les personnes qui l'entourent sont autant de ressources qu'il peut utiliser.

Dans des contextes éducatifs peu favorables, le fonctionnement du MARCAA relève plutôt de la sphère des actions quotidiennes et n'a que peu d'influence sur le plan d'apprentissage et encore moins sur le plan d'enseignement. Dans des contextes éducatifs favorables, c'est tout le contraire et il y a deux «niveaux » d'intervention : les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage (premier niveau) et les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage et d'enseignement, (second niveau).

Les observations de classe indiquent quelques facteurs (pratiques d'enseignement/apprentissage, supports et ingénieries) pouvant favoriser le fonctionnement du MARCAA. Ces pratiques sont les suivantes :

Enseignement	**Apprentissage**
– Des ZPD pour assurer la pérennité de l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle – Un enseignant comme référence de la valeur des productions et des apprentissages – Un enseignant-aide, un enseignant-conseiller, un enseignant-source, un enseignant-ressource, un enseignant-modèle – Un enseignant autonome dans son enseignement – Une activité métacognitive favorisée – Une réflexion sur l'apprentissage favorisée	– Des décisions collégiales au niveau du contenu du plan d'apprentissage et engageant le groupe-classe dans son ensemble – Des décisions concernant la réalisation d'une tâche (stratégies, organisation) – Une auto-production des connaissances – Une co-construction des connaissances – Une implication plus importante (voire exclusive) des apprenants dans le processus de remédiation des apprentissages – Des décisions des apprenants prises au niveau du plan d'enseignement – Evolution de la notion d'apprentissage – Des objectifs connus des apprenants instaurant un contrat didactique

Evaluation	**Supports, activités**
– Une activité (auto-)évaluative se référant à l'hétéro-évaluation de l'enseignant – Un partage de l'activité évaluative – Une modification des représentations de l'évaluation – Les feedbacks – Une évolution du statut de l'erreur comme la manifestation d'un nouvel objectif d'apprentissage – Une correction collégiale des productions	– Les technologies (TBI, internet) favorisant des comportements autonomes – Des activités ludiques – Des activités créatives – Des activités de production collaboratives et/ou coopératives – Un manuel dédié à l'autonomisation et à l'(auto-)évaluation – La comparaison des productions – Des activités de mimétisme – Des tâches à effectuer
Ingénieries	
– Un environnement éducatif fondé sur la motivation intrinsèque et la prise en compte des besoins des apprenants – Une décontextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage par une ergonomie réfléchie – Le travail en groupe – Des groupes de besoins – La pédagogie différenciée – La pédagogie inversée – Favoriser les interactions de l'enseignant et des apprenants par des déplacements	– Les interrogations concernent la classe et pas uniquement un apprenant – Le contrôle des processus d'autorisation, de remédiation et d'évaluation par l'apprenant est favorisé – L'intervention des apprenants dans le plan d'enseignement est permise – Des pratiques pour systématiser les prédispositions des individus à l'évaluation et à l'autonomisation – Un environnement d'apprentissage motivant

Ces pratiques favorisent l'autonomisation et l'évaluation qui ont souvent en commun de mettre l'apprenant en relation avec son environnement éducatif (ergonomie de la classe, mobilier, supports, enseignant, camarades, etc.) et lui-même au moyen de la métacognition. La raison en est que l'autonomisation et l'évaluation sont des processus eux aussi complexes. Le premier, parce qu'on ne saurait être autonome seul. Selon Edgard Morin l'individu autonome est dépendant du milieu dans lequel il évolue :

> « On arrive à ce que j'appelle logiquement le complexe d'autonomie-dépendance. Pour qu'un être vivant soit autonome, il faut qu'il dépende de son environnement en matière et en énergie, et aussi en connaissance et en information. Plus l'autonomie va se développer, plus des dépendances multiples vont se développer. Plus mon ordinateur va me permettre d'avoir une pensée autonome, plus il va dépendre de

l'électricité, de réseaux, de contraintes sociologiques et matérielles. » (Morin, 2005 : 7)

Ensuite, et c'est une remarque issue des observations de classe, il peut (dans le domaine de l'apprentissage en tout cas) mettre en relation pour les utiliser certains éléments de son milieu (enseignant, camarades, supports) pour construire son autonomie.

Le second, parce que l'évaluation (en tant que processus) donne une valeur (la note, le discours, toute manifestation phénoménologique de l'évaluation) à partir d'une comparaison entre le référé et le référent. On le voit, la valeur est le résultat du jeu d'éléments complexes et en dernier lieu elle s'adresse à quelqu'un (évalué-évaluataire) puisqu'elle doit être reconnue pour avoir de la valeur. Ainsi, le résultat d'une évaluation n'a de valeur (reconnaissance) que si celle-ci « résiste » à la confrontation des éléments qui lui donnent sa valeur.

Ce qui construit ces contextes éducatifs favorables sont avant tout les interactions qui se font entre les éléments constitutifs de ces contextes à savoir l'organisation de l'enseignement/apprentissage (institutions, directions d'écoles, politiques gouvernementales, la famille, etc.), les choix didactiques découlant de cette organisation ou inversement (méthodes, manuels, supports, moyens, activités, évaluation, ergonomie de la classe, etc.), les enseignants et les apprenants. Les institutions, les choix didactiques seront désignés comme les « objets » de ces interactions et les enseignants et les apprenants, comme leurs « sujets », entendu qu'un individu peut être l'objet d'une interaction par ce qu'il exprime verbalement ou corporellement. La qualité de ces interactions est susceptible, selon un procédé décrit par le MARCAA, de favoriser l'autonomisation par l'évaluation et réciproquement. Au final, cela signifie que ces deux processus mis en relation dans cette recherche sont le fruit d'interactions qui trouvent leur source hors du contexte d'enseignement/apprentissage mais aussi qu'ils interagissent entre eux pour se construire.

Selon l'approche interactionniste qui met en relation « objet » et « sujet », les individus en se confrontant aux éléments qui constituent leur milieu, le construisent et se construisent. Ainsi, le paradigme interactionniste influant dans le fonctionnement du MARCAA est-il un paradigme énactif car les interactions envisagées le sont entre les objets et les sujets entre eux, et parce qu'elles relèvent d'une dynamique productive et constructive de connaissances. De cette manière, le MARCAA étant aussi un processus producteur d'apprentissages, des manifestations empiriques de comportement autonomes et de processus d'évaluation par le langage verbal et/ou corporel ont été parfois repérés lors des observations de classe.

L'autonomisation et l'activité évaluative n'étant pas des processus auto-suffisants et isolés, ils se réalisent par des interactions qui (parce qu'ils sont des principes du vivant) échappent le plus souvent au contrôle de l'enseignant. L'une de ses fonctions pourrait être alors de susciter et guider ces interactions et leurs productions comme autant d'éléments destinés à construire l'autonomie des apprenants. Néanmoins, susciter ces interactions ne semble pas suffire. En effet, dans le domaine de l'évaluation, par exemple, une simple indication de l'enseignant sous la forme d'un feedback laisse entendre que l'évaluataire a bien interprété le message de l'évaluateur et qu'immanquablement il a la possibilité de combler l'écart par rapport à la norme. Cette conception quelque peu béhavioriste oublie l'importance du sens des interactions perçu par les sujets. Et celui-ci se construit à partir des représentations des objets sources des interactions par le sujet. C'est ce que suggère l'« interactionnisme symbolique », une approche conceptualisée par des sociologues de l'université de Chicago (Becker et & McCall, 1990). Selon eux, les sujets agissent en fonction du sens qu'ils donnent aux objets. Ce sens vient des interactions sociales avec autrui et il est construit par l'interprétation du sujet. Dans le domaine d'un enseignement/apprentissage favorable au MARCAA, le rôle de l'enseignant pourrait être de s'assurer d'une interprétation adéquate et efficace de l'objet (source de l'interaction) et du sens de l'interaction.

5. Conclusion

Considérer l'apprentissage au travers de la notion autopoïèse, c'est considérer la situation d'apprentissage avec discernement : puisque seul l'apprenant peut apprendre, l'enseignant doit l'aider à apprendre en lui apprenant à apprendre. Considérer la notion autopoïèse, c'est faire le choix de l'autonomisation et s'interroger sur la double construction du verbe apprendre, « apprendre quelque chose » et « apprendre à quelqu'un ». La première désigne l'apprentissage et la seconde l'enseignement. Or il semble qu'une confusion et une assimilation se soient produites. Enseigner, c'est transmettre une information. Apprendre, ne signifie pas écouter, répéter ou restituer cette information. Apprendre est une action interne au sujet qui face à un déséquilibre (ignorance, intérêt, besoin, etc.) va engager une réorganisation de ses comportements pour les faire évoluer et revenir à un équilibre. En ce sens, l'apprentissage est un processus autopoïetique et la fonction de l'enseignant est de favoriser et parfaire ce processus en apportant son aide pour parvenir à cet équilibre attestant que l'apprentissage a été fait.

Cette prise de conscience est certes nécessaire mais pas suffisante. Beaucoup d'interviewés ont en effet exprimé un besoin de formation afin de faire évoluer des pratiques jugées parfois trop traditionnelles et leur

ignorance quant aux techniques pouvant favoriser l'autonomisation et l'évaluation. Il y a au Japon deux formations didactiques importantes adressées aux enseignants japonais et français. La première est appelée Le stage de mars [10]. Elle s'adresse à des enseignants en activité ou futurs enseignants et dure 4 jours. La seconde est appelée DUFLE [11]. Elle est faite en partenariat avec l'Université du Maine et l'Institut Français du Japon-Tokyo. Aucune de ces formations ne contient dans son programme une sensibilisation théorique ou pratique à l'autonomisation-évaluation des apprentissages. Il y a donc ici un véritable oubli voire une mise sous silence de tout un courant didactique dont les fondements sont très anciens. Selon notre point de vue, un effort est à faire afin de compléter les contenus de ces programmes de formation. La finalité n'est pas de faire de l'autonomisation et de l'évaluation les nouvelles panacées aux divers problèmes de l'enseignement du FLE au Japon mais de permettre aux acteurs d'élargir l'éventail des choix didactiques qui s'offrent à eux.

Notes :

1. Cette rencontre s'est tenue du 21 au 31 juillet à Hanno (cf. : http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1452), (consulté le 23 mai 2016).
2. http://japonline.free.fr/Encyclopedie-Kojiki-le%20livre.htm (consulté le 09 août 2017)
3. http://fr.wikipedia.org/wiki/Nihonshoki(consulté le 09 août 2017)
4. Bushi, nobles guerriers dont les soldats étaient les samouraïs.
5. A cette époque, le Japon est dirigé de 1603 à 1867 par Le shogunat Tokugawa (徳川幕府), *Tokugawa bakufu)* connu entre autre pour avoir instauré un moment de paix dans les diverses guerres intestines.
6. *l'auto- éco organisation* : Le principe d'auto-éco-organisation (autonomie/ dépendance) est alors un opérateur de la pensée complexe. Ce principe vaut pour tout être vivant qui, pour se sauvegarder dans sa forme (se conserver dans son être), doit s'autoproduire et s'auto-organiser en dépensant et en puisant de l'énergie, de l'information et de l'organisation. (Vallejo-Gomez, 2008, p. 250).
7. *la ZPD* : Zone de Proche Développement (Z.D.P.), peut aider à mieux conceptualiser la construction de la valeur et du sens donné à l'apprentissage mais aussi des décisions à prendre en matière d'autorégulation ou de remédiation. La notion de Z.D.P. est définie par Vygotsky comme : « La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. » (Vygotsky,1933, p.184)
8. *L'autorisation* : le concept d'autorisation est défini ainsi par Ardoino ainsi: « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (Ardoino, 2000, p.172). En somme, le processus d'autorisation aide celui d'autorégulation dans la mesure où l'apprenant va conduire ses actions à partir des « autorisations » qu'il aura produites
9. 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, p.16)
10. http://www.ambafrance-jp.org/Stage-pedagogique-pour-professeurs (Consulté le 09 août 2017)
11. http://www.institutfrancais.jp/fr/apprendre/dufle/ (Consulté le 09 août 2017)

Bibliographie

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

Becker H.S. et M.M. McCall (1990), *Symbolic interaction and cultural studies*. Chigago : University of Chicago Press, 296 p.

Chardenet, P. (1999), *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan,160 p.

Murata, E. (2010), « C'était ma 13ème RIDEF ». La Revue du Mouvement de l'Ecole Moderne Japon, No 69 (consulté le 18 juillet 2016) http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1206

Morin, E. (2005), « Complexité restreinte, complexité générale ». Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique, CCIC, 26 juin 2005, Cerisy-La-Salle, 27 pages.

Penelaud, O. (2010), « Le paradigme de l'énaction aujourd'hui Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire » http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf (consulté le 09 août 2017)
Varela, J. F. (1989), *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Éditions Du Seuil., 247 p.
Vallejo-Gomez, N. (2008), « La pensée complexe : antidote pour les pensées unique, Entrevue avec Edgard Morin », *Synergies Monde*, no4, p249-262.

Vygotsky, L. (1933), La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement . In sous la direction de Yvon F., et Zinchenko, Y., Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation, Recueil de textes et commentaires. Traduction de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève. Moscou : MGU 2012, 432 p.