

Étayage et format d'échange

Approches socioconstructiviste (suite)



Dans la lignée des travaux de Vygotski, Jérôme Bruner (1915 -) pose que :

- La pensée de l'enfant est d'origine sociale ; c'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances ;

- L'apprentissage précède le développement (inverse de Piaget pour qui il faut attendre un certain niveau de développement pour apprendre quelque chose de neuf) ;

- Il y a une spécificité des conduites d'enseignement-apprentissage scolaire par rapport aux conduites enseignement-apprentissage quotidiennes ;

Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit deux concepts clefs rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle, celui d'*étayage* et de *format*.

Interaction de tutelle

Interactions entre un adulte et un enfant grâce auxquelles l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Les processus d'étayage permettent la mise en place de formats (formes régulatrice des échanges) et l'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme à ces formes standardisées, à ces patterns d'échanges réguliers et ritualisés. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions.

Étayage

Lié au concept de ZPD, il désigne "*l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ*". L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant, l'élève ne peut réaliser seul. Bruner repère 6 fonctions :

1. **L' enrôlement** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche.

2. **La réduction des degrés de liberté** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Utilisant le vocabulaire cognitiviste, on pourrait dire qu'il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive.

3. **Le maintien de l'orientation** consiste à éviter que le novice s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref de garder le cap. Le cas échéant, il lui faut motiver à nouveau son partenaire débutant.

4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.



5. **Le contrôle de la frustration** a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation.

6. **La démonstration ou présentation de modèles** peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de « stylisation » des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

| BRUNER | PÉDAGOGIE | COGNITIVISME |
|---|---|--|
| Enrôlement et maintien de l'orientation | Augmenter la participation | Valoriser les buts d'apprentissage |
| Signalisation des caractéristiques déterminantes | Prendre des indices | Indices de structuration préalable |
| Réduction des degrés de liberté | Décomposer l'apprentissage en unités structurées | Eviter la surcharge cognitive Proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert |
| Contrôle de la frustration | Encouragements, renforcement et évaluation formative | Eviter les phénomènes de résignation apprise |
| Démonstration | Explications et consignes claires | Explicitation du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire |

Correspondance entre les 6 fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage

Crahay, 1999, *Psychologie de l'éducation*. Paris, PUF, p. 330.

Format d'échanges

L'adulte en s'ajustant aux comportements du jeune enfant (en interprétant ces comportements) en vient à standardiser certaines formes de l'action conjointe liées aux contextes de communication. Ces formes standardisées sont les formats. Ce n'est pas l'échange lui-même mais sa structure de base. Ces formats se construisent dans les échanges prélinguistiques et "*permettent à l'adulte et à l'enfant de faire faire des choses l'un à l'autre par adjonction du langage à des moyens non verbaux*". Puis il se complexifient et s'agglomèrent en routines. Il existe des patterns d'échanges réguliers et ritualisés dans les communications maître-élève.

Le format est une conventionnalisation des formes de l'interaction nécessaire à l'échange et par là même aux enseignements. Il structure et calibre les échanges à l'intérieur d'un cadre stable.

Deux exemples d'interactions de tutelle en maternelle

(tirés de Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M. T. 1996. Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation. Paris : Dunod, p. 107-109).

Exemple de guidage dans la situation habituelle

Situation : écriture du mot « fille », un L est oublié.

La maîtresse - Ah, regarde, toi, il manque une chose, une petite chose il manque. Regarde bien le mot fille... Regarde-le... Compte les boucles... Compte, compte, regarde, il y a deux L et un E, Alors qu'est-ce qu'on gomme ? Alors vas-y, gomme-le, je tiens la feuille. Alors regarde bien, là une grande, deux grandes, une petite... Elle est petite celle-là, regarde bien, elle est facile. Voilà, à toi ! Vas-y. Y'en a combien de grandes ? Deux grandes ! Et une... allez, vas-y, tu en as fait une grande, il faut encore une grande...

[Après quelques tentatives. infructueuses de l'élève la maîtresse reprend l'initiative.]

- Tu sais ce qu'on va faire ? On va jouer... Regarde, on va faire quelque chose, je suis sûre que tu vas arriver à le réussir. [Elle prend la main de l'élève et la guide.]

- On monte, je redescends, jusque-là ça allait très bien, maintenant regarde bien... Je monte, je fais une grande boucle, et une deuxième, ce sont des jumelles, elles sont toutes les deux pareilles, et il en manque une petite, petite. Elles ont une petite sœur les deux grandes, d'accord ? Et après je viens là et je fais le point sur le i. Et voilà, tu as réussi !

▪ l'adulte prend seul en charge l'analyse de la production de l'élève, il désigne, nomme et pointe l'erreur de façon directe ;

▪ il donne les procédures d'action pour détecter et réduire l'erreur : la verbalisation de l'action est injonctive ;

▪ l'adulte, en fin de séance , prend entièrement en charge l'activité finale (en guidant la main de l'élève) et commente sa propre action (je monte, je fais une grande boucle... je tourne...).

▪ l'adulte se substitue à l'élève pour obtenir le résultat souhaité.

Avec ce guidage complet assuré par la maîtresse, l'élève n'est pas associé à la description du geste ; le partage de la tâche et de l'action est réduit, la tentative de transfert d'initiative à l'élève échoue.

Exemple de guidage dans la situation expérimentale

Situation : écriture du mot *Maman*, les difficultés d'un élève (Me pour tracer un A).

La maîtresse : **M.** Les élèves: Me, C, W.

(Me cache ses essais infructueux pour tracer le A.)

Me (parle seul). « C'est pas ça !

M. - Qu'est-ce que c'est qui est pas ça ?

(Pas de réponse, Me regarde son travail.)

M (s'adressant au petit groupe). - On va regarder ensemble, on va regarder le travail de Me.

...

M. - Et pourquoi tu les as faits ?

Me. - Parce que comme ça... je voulais écrire...

M.- Qu'est-ce que c'est que tu voulais écrire ?

Me. - Ça ! (Le A.)

M. - Et tu n'es pas arrivé ?

Me. - Non.

M.- Qui peut lui expliquer comment il faut faire pour écrire cette lettre là, le A ? Qu'est-ce qu'il faut faire W ?

W.- Il faut faire (inaudible) un autre trait penché...

M.- Recommence, W, pour faire cette lettre qui s'appelle un A, comment il faut faire ?

(W trace le A sur la table avec ses doigts.)

Ah, non ! Tu le dis avec la bouche pas avec tes doigts

W.- Un trait, un autre trait... un trait penché.

M. - Est-ce que tu saurais l'expliquer un peu mieux ?

C.- Il faut ça.

M.- Qu'est-ce que c'est ça ?

C.- C'est un A.

M.- Oui, mais comment on fait pour faire un A ?

C.- Il faut faire un trait penché avec un autre.

M.- Oui... alors, on va expliquer à Me. Me, tu vas essayer de faire ce que te dit C, alors écoute C... C, comment faut-il faire ?

C.- Un trait penché.

M. - Un trait penché, elle a dit.

(Me essaie et retrace un arceau.)

Me. - J'y arrive pas à le faire ça.

C.- Ben, tant pis.

M. - On essaie encore ou... tant pis ?

C.- Tant pis !

M. - Et si tu le lui montrais, toi, si tu venais l'écrire sur sa feuille, peut-être qu'il comprendrait. Allez, Me, tu regardes bien ce que fait C, hein ? (C écrit sur la feuille sous le regard attentif de Me.)

M. - Tu es allée très vite tu sais, ma grande. Est-ce que tu penses que tu peux le faire, Me ? Tu veux essayer encore ? Ou bien... (Me observe toujours silencieusement ce que vient de faire C.)

Me (radieux). - Ah oui, j'ai ça et ça

M.- Tu sais ?

Me.- Oui ! »

▪ l'action est réalisée par l'élève et régulée de façon collective à l'aide d'expressions verbales (un trait penché) et non verbales (modèle tracé par C). À la fin de l'échange l'élève régule son action et réussit la tâche.

▪ La maîtresse centre l'attention de l'élève sur ses difficultés et ses procédures d'action plutôt que sur le résultat à atteindre.

▪ Elle propose des règles particulières de jeu, sollicite le groupe, réclame des descriptions verbales de l'action ("Tu le dis avec la bouche"). Le changement de rôle est favorable à la prise d'initiative par l'élève.

Il s'agit d'un guidage de l'action avec partage d'activité : les questions sont explicites et l'élève est placé en situation de co-activité.