

Historique du concept

Le concept d'étayage a été défini pour la première fois par le psycholinguiste Jérôme Bruner dans un article publié dans *Savoir faire, savoir dire* (PUF, 1983). A partir d'une situation dyadique expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge pré-scolaire à la résolution d'un puzzle tri-dimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert. :

« Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction » (*Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983).

Pour Bruner, la fonction de tutelle s'analyse comme suit :

“ 1. Enrôlement. - La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du “ chercheur ” envers les exigences de la tâche. Dans le cas actuel, cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire qu'il se prive du jeu initial d'imagination avec les blocs.

2. Réduction des degrés de liberté. - Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Ce fut N. Bernstein (1967) qui indiqua le premier l'importance d'une réduction des autres mouvements possibles durant l'acquisition des savoir-faire comme une condition essentielle pour réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification. Dans l'exemple actuel, cela impliquait une réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprenait pouvait reconnaître s'il avait réussi ou non à “ coller ” aux exigences de la tâche. En réalité, le tuteur qui “ soutient ” comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles il peut parvenir.

3. Maintien de l'orientation. - Les débutants s'attardent, rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant “ dans le champ ” et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. Les enfants faisaient souvent leurs constructions dans le but de les montrer à la tutrice. Avec le temps, l'activité en elle-même devenait un but même alors les enfants plus âgés revenaient souvent vérifier. Un autre aspect du maintien de l'orientation mérite d'être mentionné. L'action tend, évidemment, à suivre la ligne des succès précédents. Il y avait des cas où, par exemple, les sujets travaillaient régulièrement avec succès (et apparemment sans fin) à construire des paires, au lieu d'avancer de ce succès d'un niveau plus simple à un essai sur une tâche plus complexe comme la construction d'un plateau quadruple. Le succès précédent avait pour effet de détourner du but final. Le tuteur efficace maintient l'orientation également en faisant que cela vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus.

4. Signalisation des caractéristiques déterminantes. Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.

5. Contrôle de la frustration. - Il devrait y avoir une maxime du genre “ La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui ” ; que cela soit obtenu en “ sauvant la face ” pour les erreurs commises ou exploitant le “ souhait de faire plaisir ” de celui qui apprend en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure. Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance l'égard du tuteur.

6. La démonstration. - La démonstration ou “ présentation de modèles ” de solutions pour une tâche, si on l'observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une “ stylisation ” de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la

justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. En ce sens, le tuteur “ imite ” sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l’“ imiter ” en retour sous une forme mieux appropriée :

« Dans l'introduction nous avons dit quelques mots sur la subtilité du fait de “ présenter le modèle ” d'une action qui doit être “ imitée ”. En fait, les cas d'“ imitation ” observés ont tous été de nature à faire supposer que les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien. Le cas suivant, qui met en cause une enfant de 4 ans, a été typique à cet égard. La tutrice, remarquant que le sujet est en train de construire des paires très facilement, prend maintenant deux paires et les assemble en un quadruplet. Le sujet prend alors le quadruplet, le disjoint en deux paires et les redonne à la tutrice. Cela conduit la tutrice à son tour à une version hautement stylisée de la construction du quadruplet : elle le fait cette fois lentement et avec application, à l'inverse de la construction rapide et désinvolte des paires constitutives.

En fait, cette étude nous a appris peu de chose sur l'imitation si ce n'est que son apparition dépend de la compréhension préalable par l'enfant de la place de l'action dans la tâche. Dans tous les cas observés avec ces 30 enfants, il n'y a pas eu un seul exemple de ce qu'on pourrait appeler un “ comportement de couplage aveugle ». (in Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983, p. 278 sq.)

Une mise à l'épreuve de ce concept

On le voit, la situation ici se limite à une tâche concrète pour laquelle l'adulte a une idée bien précise du but à atteindre. Nous allons essayer de lire une séance de présentation de l'album déjà cité à la lumière de cette modélisation (séance enregistrée en octobre 1997 à Quimper, classe d'Y. Méhat, MS/GS) pour vérifier sa pertinence dans le champ de la pédagogie du langage.

Phases du processus de soutien Extraits du dialogue maître/élèves

Enrôlement

L'enseignante entreprend d'engager les élèves vers la réalisation de l'activité. Elle donne des objectifs et le sens de l'activité. Elle la situe dans le temps, par rapports aux projets.

Ex. 1 (à propos de la couverture) - On va dire quelque chose de la petite fille. - Elle est mignonne. - Elle est gentille.

Ex. 2 (id.) : - Qu'est-ce que vous voyez ? - Il va nous manger.

Réduction des degrés de liberté

La situation est complexe mais pensée avec des aides pour aider à la réalisation de l'activité. Ces aides sont produites dans le cadre d'un étayage entre pairs. L'activité est en lien avec la zone de proche développement de l'enfant.

Ex 1 (page de couverture) : Qu'est-ce qui te fait dire que la petite fille est gentille ? - Elle sourit. - L'ogre, c'est son papa. - Etes-vous d'accord avec Benjamin ? - Je suis d'accord. - Vous croyez tous que l'ogre est le papa de la petite fille ? - Oui. - Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? - Non, il est en colère contre la petite fille. - La petite fille s'est assise sur son papa. - Parce qu'il sourit. - Qui dit que l'ogre ne sourit pas ? - Il sourit ; il est en colère après elle.

Ex. 2 (p. 3-4) - Savez-vous ce que fait Zéralda ? - Elle aide l'ogre ; elle est gentille. - Elle n'a jamais rencontré l'ogre. - En effet, elle ne sait pas que c'est un ogre.

Maintien de l'orientation et signalisation des caractéristiques déterminantes.

* L'enseignante encourage et maintient les élèves dans la tâche. Elle souligne ce qui lui semble pertinent pour réaliser le travail. Elle ne laisse pas continuer un élève qui s'engage sur une mauvaise voie. Elle aide à la verbalisation de ce que l'élève croit devoir dire et l'aide à prendre conscience de ses erreurs.

* L'enfant se met à regarder de plus près les images. Il demande de l'aide à son voisin et à l'enseignante. Il se réfère au livre, aux aides données. Il ajoute des mots aux images montrées.

Ex. 1 (p. 3-4 de l'album) - Qui est-ce ? - C'est Zéralda qui va au puits. - Où est l'ogre ? - Il est caché derrière l'arbre. - J'avais deviné avec ses cheveux. - Grâce à la couverture ? - Oui..

Ex. 2 : Il y a quelque chose qui m'inquiète : l'ogre a l'air méchant mais la petite fille sourit. - Lui aussi sourit. - Peut-être qu'il est amoureux de la petite fille ? - Peut-être, quand il sera jeune, il se mariera avec la petite fille ? - Jeune ? - Il est vieux. - Est-ce que les messieurs se marient avec les petites filles ? - Non ! - Elle sera une jeune fille.

Ex. 5 (id.) - Il y a la souris aux yeux rouges (c.-à-d., celle qui était présente sur la 1ère de couverture).

Ex. 6 (id.) - Je t'avais dit qu'il allait tomber.

Ex. 7 (id.) - Il va la tuer quand elle sera plus grande et qu'elle aura plus de gras.

Contrôle de la frustration

* L'enseignante doit trouver le juste milieu entre ses interventions et la part d'autonomie laissée aux élèves. L'enseignante ou un pair peut montrer une façon de réaliser le travail demandé pour que l'élève puisse l'imiter.

* L'enfant relit plusieurs fois le texte et observe de nouveau l'image. Il utilise les remarques de l'adulte pour contrôler ses verbalisations. Il modifie et corrige ses erreurs. Il consulte des outils. Il demande de l'aide à un voisin.

Ex. 1 - Si tu étais à la place de la petite fille, ferais-tu comme elle ? - Je m'enfuirai. - Qu'est-ce qu'elle fait ? - Elle est contente. - Tu crois qu'il est méchant avec la petite fille ? Regarde ses yeux. - J'ai peur de l'ogre.

Ex. 2 - Tout à l'heure, tu as dit qu'elle était amoureuse de son papa. - Oui, parce que les deux sourient. - Ils sourient tous les deux. - Alors, ça veut dire qu'il sont amoureux ? - (Rires).

Ex. 3 - Elle s'appelle Esmeralda. - Non, pas Esmeralda. - Elle a une chèvre comme Esmeralda. - Non, c'est pas la même parce qu'elle est blanche. - Esmeralda n'est pas blanche.

L'adulte joue le rôle de guide-tuteur pour la régulation des échanges entre enfants. Elle les incite à justifier leurs comportements, à se corriger mutuellement et à expliquer aux autres leur propre point de vue. Elle reformule certaines interventions des enfants. Une telle situation instaure des interactions de guidage à un double niveau. D'une part, les enfants travaillent souvent entre eux, en dyades asymétriques, ce qui permet au plus expert d'aider les plus novices dans leur progression ; d'autre part, l'adulte agit comme tuteur. Ses interventions de guidage peuvent être classées en quatre catégories :

- reformulations et explications ;
- invitations à l'explication et demandes de certitude ;
- demandes de déplacement pour adopter le point de vue du partenaire ;
- rappels de l'attention, encouragements... ;

L'étayage langagier

Nous avons vu que le modèle fourni par Bruner peut nous aider à penser la relation d'aide dans le cas d'une présentation d'album. Mais, nous sommes conscients du fait que l'aide ici se situe à un niveau très général. Définir, plus précisément, l'étayage langagier suppose auparavant de bien définir dans quelle type de tâche sont impliqués les élèves pendant le moment du récit. Dans ce moment où l'adulte produit un récit et aide au maintien de l'attention, il s'agit, nous l'avons vu, d'une tâche qui englobe différentes actions d'ordre intellectuel, affectif ou social : écouter, rester attentif, comprendre, hiérarchiser des informations, répondre aux éventuelles questions, mais aussi prendre place dans les échanges, coopérer par le langage (comme le réclament les dernières instructions officielles pour les cycles 1 et 2).

Pour que cette tâche se réalise, il faut une médiation tant les enfants ne semblent pas capables de la réaliser, au moins dans son intégralité, sans aide. Cette médiation entre le récit et l'enfant embrasse à la fois les aspects sociaux, affectifs et cognitifs précédemment décrits. L'adulte, tout à la fois, prévoit un cadre adapté, encourage, souligne les caractéristiques de la tâche, maintient l'orientation...

Pourtant cet étayage ne va pas de soi. Il semble n'intervenir que pour certains aspects de la tâche et pour une partie seulement des élèves présents. Il existe, en outre, dans les échanges entre pairs, un étayage enfant-enfant qui semble aussi efficace que celui apporté par l'adulte. Il y a aussi ce que l'enfant fait, apprend, dit seul, sans aide aucune de l'adulte ou d'un pair.

En outre, entre la situation de tutelle donnée en exemple par Bruner et notre contexte, il existe bien des différences puisqu'il s'agit ici d'une situation d'ordre essentiellement langagier. Ce caractère change donc beaucoup de choses à la modélisation donnée par Bruner :

- le vouloir-dire de l'enfant peut être spontané et ne pas requérir de sollicitations extérieures ;

- l'enfant peut faire des choses avec le langage dont l'adulte serait incapable ;

- la situation ne relève pas de la transmission pédagogique traditionnelle où l'adulte cherche à faire acquérir des concepts : ici, même si des acquisitions lexicales sont possibles comme le prouvent les nombreux réinvestissements, le parler à plusieurs est essentiel ; les erreurs des autres peuvent être productives pour l'enfant qui écoute ;

- l'adulte rassure par sa seule présence autant, sinon plus qu'il n'étaye, prolongeant ainsi la relation d'attachement décrite par Bowlby ou Winnicott, notamment avec la mère ;

- la conduite de l'enfant peut être tout à fait inattendue, imprévisible tout en étant adéquate (il continue d'écouter l'adulte raconter mais il fait des interventions qui surprennent) ;

- l'adulte peut percevoir différenciellement les silences, hésitations, erreurs et inattendus du discours de l'enfant et ainsi produire un contre-étayage ;

- l'adulte peut intervenir à des moments différents du récit, ce qui n'aura pas de répercussions identiques : au début du récit, il peut aider à préciser un personnage ou un lieu ; à la fin, il peut aider à dégager la portée du récit.

On peut dire que, dans ce cas, la production du récit et l'étayage ne sont guère séparables car l'adulte peut, ou non, aider :

- en établissant une bonne distance entre sa langue et celle de l'enfant ;

- en faisant une traduction transsémiotique d'un récit verbal ;

- en réagissant immédiatement aux dires de l'enfant.

Il pressent, ce faisant, les effets de son récit, anticipe les dangers d'une attitude sur-normative.

Quel type d'étayage prévoir ?

On sent bien qu'ici seule une définition assez large de l'étayage serait satisfaisante. Elle devrait inclure les dimensions sociales, psychologiques et langagières de la situation. L'adulte :
prévoit et aménage l'espace dans lequel va se dérouler sa prise de parole ;
dose ses interventions ;
donne une orientation différentielle en se centrant : soit sur la gestion de l'interaction, soit sur le contenu de la tâche, soit sur les formulations de enfants : il occupe donc des places différentes ;
souligne les caractéristiques déterminantes de la tâche, par exemple en aidant à délimiter le genre discursif dans lequel il voudrait que les élèves s'exprime (explication plutôt que narration, par exemple).

Dans ce dernier cas, le discours de l'adulte peut avoir divers buts :
il peut être indépendant de celui des enfants : il fait son récit ;
il consiste à anticiper les réactions des élèves ; il est proactif : l'adulte pose des questions, demande une reformulation ;
il consiste en une ébauche d'une réponse : l'adulte explicite une réponse d'un enfant, s'en fait le porte-parole ;
il consiste en une évaluation du discours de l'enfant : l'adulte approuve un propos après avoir demandé d'anticiper la suite de l'histoire, par exemple.

Mais cet étayage n'est pas pour but le seul perfectionnement et la seule précision du langage de l'enfant. En réalité, en le faisant parler, l'adulte tente de comprendre l'enfant autant que l'enfant tente de le comprendre. De fait, l'adulte éclaire le sens qu'il donne au récit ou celui que l'enfant lui donne. Il co-construit la signification du récit avec l'enfant. On est ici placé plus dans une logique du don/contre-don que dans une pure logique pédagogique. L'adulte laisse émerger un sens original comme particulier et non fait construire le sens attendu du récit, préalablement délimité par lui.

On le voit, l'adulte joue avec plusieurs cartes qu'il a dans la main. Il a des stratégies verbales, posturales, communicationnelles pour cela. Il nous faut donc, avant d'être plus prescriptif, revoir notre conception de l'asymétrie qui existerait entre l'adulte et l'enfant. Outre sa capacité linguistique, l'asymétrie se situe au plan des savoirs sur le monde, des savoir-être (attention, communication) de l'enfant mais aussi à celui de sa position sociale. Il faut donc prévoir un étayage diversifié qui ne se limite à aucun de ces niveaux mais les englobe tous. Autre contrainte : l'adulte a prévu que son récit s'inscrive dans un projet ; il l'a choisi pour la difficulté et l'intérêt qu'il représente au niveau structurel, sémantique, pragmatique... Dès lors, il veut aider l'enfant à faire des liens entre ce récit qu'il lui présente et d'autres éléments de son projet pluridisciplinaire. Pour cela, il doit connaître par avance les obstacles potentiels de son récit (v. notre L'album, une initiation à l'art du récit, éd. de L'école, 1999).

Divers styles d'étayage

Trois axes peuvent être fixés à son étayage :
la communication :
la prise de parole :
l'adaptation du récit comme support

Des observations en classe, on s'aperçoit qu'il existe divers styles d'étayage :

l'étayage insistant : l'adulte fait parler l'enfant à tout prix : il a prévu une masse de questions auxquelles l'enfant réplique souvent par des réponses minimales ;
l'étayage mesuré : l'adulte laisse l'enfant prendre l'initiative de nommer (sur les images), de décrire, de commenter, d'inférer ; lui-même approuve, commente...
l'étayage risqué : l'adulte laisse l'enfant prendre le risque de projeter quelque chose de personnel, de poser ses questions, de faire ses commentaires.

Il y a bien différentes manières de faire parler à propos du récit. Or ici le rôle des questions de l'adulte est essentiel : questions soit accumulées, programmées, questions mêlées avec assertions, opinions, approbations, questions ayant pour point de départ les énoncés spontanés de l'enfant, questions catégorielles qui en disent plus, questions englobantes.

En résumé, soit on parle du récit : on nomme, on décrit, on explique... ; soit on parle à l'occasion du récit : on évoque ce que fait l'enfant, ce qu'il ferait ou ne ferait pas ; dans ce cas, l'enfant n'est plus contraint de parler de ce qu'il a sous les yeux et le moment du récit devient une vraie séance de langage. L'adulte est soit celui qui admet ses erreurs et ses limites, ne sait pas tout ; soit celui qui est toujours supposé savoir. Seul dans le premier cas, il y aura co-construction de la signification. L'adulte, pour y parvenir, ne doit pas renoncer à parler mais il encourage l'enfant à le questionner (« Est-ce qu'il y a quelqu'un qui voudrait poser une question à propos de ce récit ? »). Ce qui semble souhaitable, c'est cette position basse au niveau à la fois communicationnel, linguistique et discursif. L'adulte laisse ouvert le circuit de l'interprétation.

Aider à interpréter

On n'est pas en effet ici dans le cadre d'un discours scientifique/explicatif. Il ne peut être ici question de vrai ou de faux. Ce qui semble intéressant, c'est plutôt la relation qu'établit l'enfant entre son discours et le discours de l'adulte, ou celui de l'auteur du récit (en cas de présentation d'album). Ce n'est pas que l'adulte doive se mettre à la place de l'enfant (ce serait impossible et même dangereux) ; c'est plutôt que l'adulte écoute la différence entre le sens pour lui et le sens pour l'enfant de ce récit. D'abord pour se convaincre qu'il n'y a pas de sens arrêté, pas de discours final sur le récit mais, surtout, la possibilité d'une ouverture d'un devient alors un étayage généralisé. Le dialogue peut enrichir l'adulte autant qu'il enrichit l'enfant. Il peut l'aider à voir le récit autrement.

Ainsi il peut se convaincre que la culture, dont le récit est un instrument, est une forme de jeu et non un simple patrimoine, quelque chose de transmis, toujours tourné dans le sens adulte > enfant. Le récit, comme langage, est du côté du jeu au sens d'activité ludique et d'absence de serrage.

L'enfant, en écoutant le récit, s'étaye lui-même. Il écoute en modifiant le sens inévitablement. Il apprend à transférer ce qu'il entend du texte discours narratif vers d'autres jeux de langage. Il gagne, ce faisant, en autonomie. Ce qui semble à encourager, c'est donc cette possibilité offerte de transfert en laissant questionner, en laissant verbaliser, en laissant s'étonner, faire part (au sens de partager)...