

QUE VOUDRAIT DIRE AIDER A COMPRENDRE ?

L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension

Le problème de l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage est souvent posé de façon passionnée et idéologique, non seulement parce que chacun a en tête des images ou des représentations particulières d'échecs ou de malentendus dans les apprentissages, mais aussi parce que cette question met toujours en jeu des fonctions ou des statuts d'enseignants, des fonctionnements de l'institution scolaire et des rapports de pouvoir, dont les enjeux sociaux et politiques sont parfois tout à fait évidents.

Comme dans tous les champs conflictuels, et surtout quand on se trouve dans une logique d'action (où on fonctionne en partie dans la croyance, et où on pense qu'il faut recourir à quelques vérités simples pour changer les choses), on tente d'imposer sur le plan théorique des schématisations et des dichotomies, et le sens donné aux mots est l'enjeu de luttes pour la définition. Par exemple, on trouve dans beaucoup d'écrits de vulgarisation pédagogique récents une approche dichotomique du couple enseignement/apprentissage qui oppose les deux termes, en valorisant de façon unilatérale le deuxième terme, et en faisant du premier l'équivalent, mal connoté, de « transmission magistrale » ; on réagit ainsi, pour des raisons diverses, contre ceux qui identifient les deux termes et méconnaissent aussi la complexité de leur articulation, en faisant de la démarche d'apprentissage un effet mécanique, le reflet inversé de l'activité d'enseignement. C'est par rapport à ce type d'enjeux [26]¹ qu'on peut comprendre le slogan du GFEN il y a quelques années : « Expliquer, ça empêche de comprendre » : ce paradoxe, à caractère polémique, peut avoir des visées d'action (promouvoir d'autres façons de faire comprendre) et peut renvoyer à des cas, bien réels, où des explications de l'enseignant ont effectivement empêché de comprendre. Mais s'il se place sur un plan général, on suppose qu'il vise avant tout à faire réfléchir en quoi et à quelles conditions ce peut être vrai, en quoi et à quelles conditions c'est sans doute discutable.

L'objet de cet article n'est pas de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse : il faudrait alors entrer dans l'analyse et l'évaluation de formes diverses d'explication ou autres interactions de tutelle, sur des contenus de niveaux différents, empruntés à

¹ La pagination de l'édition originale est indiquée entre crochets.

des didactiques particulières. Certains des articles de ce numéro tentent de le faire. On voudrait seulement ici proposer quelques remarques générales, en s'appuyant sur les travaux de psychologues comme Wallon, Vygotski et Bruner, pour souligner l'importance du rôle de l'adulte dans les procédures d'apprentissage de l'enfant, en particulier dans l'aide à la compréhension. Le risque est bien évidemment de paraître « tordre le bâton dans l'autre sens », en laissant entendre qu'on minimise par là les conditions et les difficultés d'une appropriation personnelle par l'élève. Ce qu'on voudrait suggérer, au contraire, c'est la diversité de ces modes d'intervention, de leur articulation aux démarches de l'enfant, et l'aspect toujours risqué, en partie aléatoire, de cette « action conjointe » (Bruner). La condition pour échapper aux dichotomies me semble être d'accepter de renoncer à poser le problème de façon totalitaire et homogène, et de rechercher une démarche dialectique, qui intègre les contradictions (ce qui justifie la référence à Wallon et Vygotski).

- La première raison est qu'on a à rendre compte des interactions entre trois pôles : celui de l'enfant qui cherche à apprendre ou à comprendre, celui de l'objet ou du contenu à apprendre, celui de l'adulte (ou d'autres enfants) qui l'aident à apprendre ou à comprendre. Or on a tendance à faire fonctionner, comme le montre Meirieu (1987), une logique du tiers exclu, en [27] privilégiant les relations deux à deux entre ces trois pôles ; cette tendance se retrouve aussi bien dans les grandes théories de l'apprentissage que dans les discours spontanés des enseignants. Par exemple, on mettra l'accent, avec raison, sur l'activité de l'enfant qui apprend, au sens où il met en place ses structures et ses procédures de compréhension à travers une interaction avec les objets du monde, qu'il transforme en objets de connaissance, en fonction de son niveau de développement ; on peut citer, par exemple, l'analyse célèbre d'E. Ferreiro sur l'appropriation par l'enfant du système de l'écriture : elle y montre comment il fait subir un véritable traitement au matériau fourni par l'environnement, en fonction des différents systèmes ou schémas qu'il devient successivement capable d'élaborer. Dans cette perspective, c'est donc l'interaction entre l'enfant et l'objet d'apprentissage qui est mis au premier plan, et on valorise les démarches personnelles de tâtonnement, d'« autoconstruction du savoir », sans poser explicitement le problème de l'intervention de l'adulte dans l'activation de ces démarches ; or on ne peut faire comme si cette interaction de l'enfant avec ce qu'il explore n'était pas constamment provoquée et médiatisée par l'apport et l'aide de l'adulte.

A l'inverse, on peut mettre l'accent sur la qualité ou les dysfonctionnements de la relation adulte-enfant et son importance dans l'apprentissage ; mais beaucoup d'études, par exemple de grilles d'observation des interactions maître-élèves citées par Postic (1981), abordent le problème sans le rattacher directement au contenu cognitif des tâches et aux procédures sollicitées ; elles mettent plutôt en oeuvre des catégories d'ordre psychosocial, voire affectif (dépendance/indépendance par exemple chez Flanders). On peut enfin, dans une perspective didactique (au sens étroit du terme), se centrer sur la structuration par l'enseignant de contenus d'enseignement, autour d'objectifs, de progressions, de critères d'évaluation. En fait, ce qui est difficile, c'est de rendre compte de l'articulation de ces trois pôles, en particulier de

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

l'« action conjointe » de l'enseignant et des enfants sur des contenus ou dans des démarches donnés. Tout apprentissage, selon Bruner, se situe à l'intersection de ces deux pratiques, à la fois convergentes et [28] contradictoires, à propos d'objets et d'enjeux toujours partiellement communs et partiellement asymétriques.

- La deuxième raison est qu'on est obligé de prendre en compte la pluralité des démarches et les objets de connaissance, la variété des opérations et des niveaux de traitement, qui entrent dans ce qu'on peut appeler la compréhension. Cela se reflète dans l'inévitable variété des modes d'intervention de l'adulte et des modes d'appropriation par l'enfant. Pour prendre un exemple simpliste, on n'apprend pas l'ordre alphabétique sur le même mode qu'on s'approprie les différents niveaux de phrases hypothétiques, on n'explique pas de la même façon aux enfants le système des planètes que les conditions des moisissures lors d'une expérience en éveil. Comme le soulignent George et Richard (1982), la plupart des grandes théories de l'apprentissage ont renoncé à rendre compte des phénomènes d'apprentissage dans leur ensemble, et on s'oriente plutôt vers l'articulation et l'intégration de plusieurs modèles ou logiques d'apprentissage selon les types, ou les niveaux de savoir-faire ou de savoirs concernés. Certains apprentissages relèvent du conditionnement opérant, certains outils et connaissances peuvent être transmis verbalement (ce qui n'empêche pas une activité complexe d'appropriation par l'enfant), d'autres supposent une démarche personnelle de tâtonnement, de structuration et de prise de conscience (ce qui implique aussi des modes particuliers d'apport et de guidage de la part de l'enseignant) ; les parts respectives de ces modes d'appropriation peuvent varier selon les moments du développement et les phases de l'apprentissage. Le problème est donc de ne pas réduire a priori cette hétérogénéité, mais bien sûr de voir quels modes d'intervention sont le plus économiques et le mieux adaptés à chaque logique d'appropriation, selon les contenus mais aussi selon les dispositions des élèves. Ce qui renvoie, bien sûr, à la dimension stratégique de l'activité de l'enseignant.

Je reviendrai donc d'abord sur cette idée d'une intrication des temps et des niveaux de la compréhension, pour développer ensuite les modalités et les fonctions de l'« interaction de tutelle », en [29] évoquant pour finir la dimension interprétative et stratégique de cette activité.

I — L'APPRENTISSAGE N'EST PAS UN LONG FLEUVE TRANQUILLE : « VOYAGE DANS LA ZONE DE PROCHE DEVELOPPEMENT » (VYGOTSKI)

Insister sur l'insertion sociale de l'enfant amène à souligner l'importance du rôle d'autrui, en particulier de l'adulte et du milieu scolaire, comme médiateurs entre l'enfant et le bagage culturel (valeurs, attitudes, outils et contenus de savoirs) de sa société. Wallon comme Vygotski ont remis en cause l'image d'une autoconstruction autonome, spontanée des savoirs et des démarches de connaissance. Plutôt que d'une construction, ils ont parlé d'une appropriation, à travers l'interaction sociale, de modes de pensée et de représentation, de contenus et de techniques cognitives.

Vygotski parle ainsi d'« outils mentaux » historiquement constitués, de « médiateurs » qui constituent, selon l'expression de Bruner, « la boîte à outils de sa culture » ; il désigne par là les différents systèmes de représentation (schémas, plans, codages, transcription écrite, et de façon plus générale, le langage), les techniques et méthodes cognitives et métacognitives (systèmes de mémorisation — depuis les trucs mnémotechniques jusqu'aux procédures métacognitives plus élaborées, modes de calcul ou de résolution de problèmes, classements, formes de catégorisation, systèmes logiques, etc). Ces outils sont fournis à l'enfant, comme « objets externes », bien avant qu'il puisse les reconstruire, et même les maîtriser ; ils deviendraient petit à petit, à travers la coopération avec l'adulte, des « catégories instrumentales » qui l'aident à l'organisation de l'expérience, à la prise de conscience. Ainsi, par exemple, le rapport de l'enfant au temps est médiatisé, dès la petite enfance, à travers les interactions avec l'entourage, la scansion sociale du temps, l'échange des souvenirs, des promesses, des projets, et l'usage d'outils sociaux comme le calendrier, dont il apprend à faire un usage conjoint, avec l'adulte, bien avant de pouvoir le comprendre ; on peut faire l'hypothèse, comme le pensait Bernstein, qu'il y [30] élabore un rapport au temps, et un usage des fonctions anticipatrices et planificatrices du langage, qui sont socialement marqués (Esperet 1987). Cette démarche d'appropriation est un processus complexe, bien différent d'une simple intériorisation, et elle dépend bien sûr de la maturation et des capacités internes d'organisation et d'abstraction de l'enfant : Piaget a critiqué cette notion d'outil, en soulignant qu'un outil comme le calendrier peut simplement être perçu comme objet du monde, tant que l'enfant n'a pas atteint le niveau de développement qui lui permette de l'intégrer comme objet symbolique, comme système de représentation ; on peut faire la même analyse pour l'accès à l'écrit, ou pour toute autre technique de traitement de l'information, les tableaux par exemple. Cependant, on ne peut pas penser la maturation des opérations intellectuelles en éliminant la médiation de ces outils cognitifs et les effets qu'ils produisent. Cela implique trois conséquences, sur lesquelles je reviendrai successivement : l'hétérogénéité des modes de connaissance et des niveaux de compréhension, le déroulement non linéaire de l'apprentissage ou de la construction des concepts, le processus de collaboration avec l'adulte.

1 — La première concerne *la diversité des sources et des types de connaissance* auxquels est confronté l'enfant de par sa participation au monde social, ce qui ne va pas sans conflits, comme l'a sans cesse répété Wallon : conflits entre les catégories de l'expérience et les catégories linguistiques, entre les bribes de savoirs transmis et les représentations personnelles concrètes, entre les modèles déjà maîtrisés et les modèles acquis par imitation ou conditionnement, entre différents niveaux de compréhension d'une même réalité, ou entre différents points de vue sur elle. Dans l'apprentissage du langage par exemple, « la substitution du signe à la chose ne va pas sans conflits. Elle oblige à résoudre pratiquement des problèmes dont la raison spéculative n'est saisie que plus tard. Bien des inconséquences qui étonnent chez l'enfant n'ont pas d'autre source que le heurt de notions contradictoires, si aidé soit-il à les tourner par les habitudes de langage et de pensée qui lui viennent de

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

l'adulte » (Wallon 1977 p. 158) ; ces conflits s'aggravent « quand [31] surgissent plus tard les connaissances scolaires : il faut savoir quels prodigieux efforts de réduction lui sont nécessaires entre ces trois sources de connaissance : l'expérience immédiate, le vocabulaire et la tradition magistrale » (p. 162). Pour Wallon comme pour Vygotski, cette hétérogénéité est une condition même de l'apprentissage, du fait de la « diversité des conditions et des situations qui règlent la formation de la pensée », et parce que « la connaissance est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions » (Wallon, 1970, p. 7), par des « intégrations fonctionnelles » successives. C'est aussi dans cette perspective de conflit socio-cognitif que des psychologues cognitivistes proches de la psychologie sociale, comme Doise et Mugny, posent le problème du rôle de l'imitation dans l'apprentissage. Encore faut-il que ces contradictions puissent ne pas être refoulées ; c'est dans le dialogue, avec l'adulte mais aussi avec d'autres enfants qu'il peut construire les cadres qui permettent cette confrontation ; c'est aussi une des fonctions de l'intervention de l'adulte, que de susciter ces contradictions, comme on le développera ensuite.

Cela pose le problème des rapports et des interférences entre connaissances et opérations intellectuelles, entre la maturation et les apprentissages scolaires, dont Piaget a très peu parlé mais que Vygotski a mis au centre de sa réflexion. « Il existe toujours des disparités, et il n'y a jamais parallélisme entre le cours de l'apprentissage scolaire et le développement des fonctions correspondantes. L'apprentissage et le développement ont chacun leurs moments cruciaux, qui dominent la série des moments suivants et précédents. Ces points critiques ne coïncident pas sur l'une et l'autre courbe mais font apparaître des corrélations internes très complexes ». (p. 266). Il analyse ces décalages et ces interférences entre plusieurs modes de connaissance qui interviennent simultanément chez l'enfant : celui des « concepts quotidiens spontanés, qui se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec l'entourage », et celui des « concepts scientifiques, qui se développent dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignant » (p. 209) ; les concepts [32] scientifiques ne se développent pas comme les concepts quotidiens, bien souvent ils les devancent, mais en même temps ils s'appuient « sur un tissu conceptuel déjà largement élaboré, qui s'est développé grâce à l'activité spontanée de la pensée », ce qui ne va pas sans malentendus. Par ailleurs, « au moment où l'enfant assimile ainsi, dans l'interaction avec l'adulte, une opération ou un concept, le développement de cette opération ou de ce concept ne fait que commencer ». Les exemples que donne Vygotski sont empruntés, en particulier, à l'enseignement d'histoire sociale dans le contexte de l'Union Soviétique des années trente : des notions étudiées sur le mode générique à l'école, comme le servage ou l'exploitation, vont peu à peu se différencier, se réorganiser, au fur et à mesure de l'élaboration par l'enfant de « structures successives de généralisation », et aussi parce qu'elles vont rencontrer ou intégrer des significations ou des relations construites par l'enfant à partir de son expérience vécue. Cette intégration des « concepts spontanés » est nécessaire pour l'évolution des concepts scientifiques, mais réciproquement les « concepts acquis » peuvent « devancer la maturation des concepts spontanés, et produire des effets en retour sur la structura-

tion et la prise de conscience ». C'est aussi le sens de l'analyse que fait Vygotski des rapports du langage écrit et du langage oral.

2 — Il y a donc *une histoire non linéaire de la compréhension ou de l'appropriation d'un outil, d'une connaissance ou d'un concept* — ce que signifie la notion d'hétérochronie du développement chez Wallon. L'apprentissage et la compréhension se déroulent simultanément sur plusieurs plans à la fois, selon plusieurs logiques, ce qui amène des régressions, des décalages horizontaux (une notion peut être maîtrisée à propos d'un contenu ou dans une situation, mais pas dans une autre), des « alternances fonctionnelles » (une notion ou un savoir-faire apparemment acquis est mis en sommeil pendant un certain temps, au profit d'un autre plus nouveau, par exemple), mais aussi des anticipations, des réorganisations rétrospectives, des seuils dans la compréhension. Une notion centrale chez Wallon est celle d'« anticipation fonctionnelle » : à travers certains apprentissages, celui du langage en particulier, [33] « l'enfant peut anticiper sur ses propres capacités de connaissance et de compréhension » ; il ne s'agit pas, comme chez les behavioristes, d'une intériorisation de catégories ou de relations logiques qui seraient données de l'extérieur, mais d'un long travail de réorganisation, où les connaissances, ou les formes linguistiques acquises entrent dans des systèmes différents et prennent des significations différentes. C'est en particulier vrai, comme l'ont montré Vygotski, et après lui beaucoup d'études anglo-saxonnes, pour la signification des mots, qui continue à se transformer et à se restructurer bien après que le mot soit acquis et utilisé dans la compréhension réciproque (qui peut admettre une large part d'asymétrie dans la référence des mots). Ainsi, il arrive (c'est le principe même de l'apprentissage) qu'on puisse intégrer des connaissances ou des procédures qui ne prendront leur véritable sens que plus tard. Cela se manifeste en particulier dans ce que Vygotski appelle les « expériences-déclat », ou « ah ! expériences », quand l'interférence entre plusieurs sources ou niveaux de compréhension amène à réintégrer, rétrospectivement, des acquis antérieurs, et produit un changement brusque dans le développement.

Parler d'aide à la compréhension n'a de sens que par rapport à ces *différents cycles qui sont parcourus plusieurs fois*, à différents niveaux, pour les mêmes apprentissages. L'image qui s'impose est bien entendu celle de *la spirale*, que l'on retrouve à la fois chez Piaget, chez Wallon, chez Vygotski et chez Bruner. Cette loi du « déplacement » est centrale dans la théorie piagétienne : un système de notions ou de relations, construit à un moment donné, est intégré au stade suivant, à titre d'éléments dans un système de niveau supérieur. Se pose donc le problème de ce qui déclenche ces seuils dans la compréhension.

- Il peut s'agir d'une organisation plus hiérarchisée, ou plus relationnelle, d'une notion ou d'un domaine : par exemple passer d'un contenu référentiel concret, à un contenu relationnel ou relatif, plus abstrait, défini comme un ensemble de propriétés (« raciste », par exemple, peut d'abord renvoyer à l'image de personnes [34] particulières qui n'aiment pas les Arabes, ou à une représentation prototypique de ce type de comportement : c'est plus tardivement que ce concept peut correspondre à un contenu plus abstrait et décontextualisé, en termes de traits, incluant entre autres

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

une possibilité de réciprocité). Ou ce peut être comprendre que des faits ou des connaissances déjà maîtrisés sont des cas particuliers ou des exemples d'une loi, de principes plus généraux, chercher les causes, les variables, les conditions de vérité, etc. Ce problème se pose, par exemple, pour les démarches autonomes en recherche documentaire, ou pour le traitement des informations en lecture. Si le rendement de la recherche documentaire, ou de l'échange d'informations entre enfants, peut être grand pour des informations de type descriptif, quantitatif ou anecdotique, pour recenser ou identifier, il l'est moins immédiatement quand il s'agit, non plus d'un processus cumulatif d'information, mais de la construction d'un cadre ou d'une classe plus générale, de relations nouvelles entre ces notions etc. La plupart du temps, une intervention didactique centrée sur ces objectifs est nécessaire de la part de l'adulte, que ce soit dans l'interaction orale, ou par des consignes, des manipulations de texte, etc. De même, en ce qui concerne la compréhension en lecture : un mémoire CAEI avait montré que l'entraînement autonome sur fichiers de lecture (SRA) permettait au cours d'une année une certaine amélioration des démarches de repérage d'informations et de compréhension locale, chez les enfants en difficulté ; mais ceux qui étaient en échec, au départ, dans les questions mettant en jeu des démarches plus complexes d'inférence ou de compréhension globale, le restaient après avoir fait la totalité des fiches ; construire des stratégies de compréhension d'ensemble (cadrage, anticipation généralisée) semble nécessiter des interactions avec autrui, et en particulier un étayage de l'adulte, sur lequel on reviendra tout à l'heure.

- Un autre aspect de ces spirales dans la compréhension concerne le *problème du transfert* d'une procédure ou d'une opération acquise, à des situations différentes de la situation d'apprentissage : comme le dit Vygotski, « l'adolescent élabore le concept dans une situation donnée : c'est lorsque ce concept n'est [35] pas encore détaché de cette situation concrète qu'il dirige avec le moins d'erreurs sa pensée. Ce qui présente des difficultés considérablement plus grandes, c'est le processus de transfert des concepts, c'est-à-dire l'application de l'expérience à des choses totalement différentes, quand les traits distinctifs discriminés et synthétisés dans le concept se rencontrent dans un tout autre contexte concret » (p. 200), ou plus tard dans une situation décontextualisée, sous forme abstraite. Par exemple, les élèves peuvent arriver au bout d'un certain temps, à maîtriser certains critères d'évaluation de leurs propres textes, et à comprendre certaines exigences de cohérence, de hiérarchisation, du moins pour des familles de textes proches dans la structure (travaux du groupe évaluation des écrits de l'INRP) ; mais transférer ces démarches et ces critères à des tâches d'écriture un peu différentes quant aux contenus par exemple, n'est jamais évident, et nécessite aussi des objectifs spécifiques d'aide de la part de l'enseignant.

- Ces cycles successifs et ces différents niveaux dans la compréhension se manifestent aussi dans le décalage qui sépare le moment où l'enfant est capable de maîtriser une procédure et celui où *il est capable d'en parler* : comme le remarque Vygotski, « on a très souvent l'occasion dans l'expérimentation d'observer comment l'enfant ou l'adolescent, qui dans la pratique a su correctement former un concept et l'utiliser dans une situation concrète, retombe, pour définir ce concept

déjà élaboré, à un niveau plus primitif et se met à énumérer les différents objets concrets que ce concept englobe dans une situation donnée » (p. 200). Il y a donc « une profonde discordance, que l'expérimentation fait apparaître, entre la formation du concept et sa définition verbale. Cette discordance se maintient, non seulement chez l'adolescent, mais aussi dans la pensée de l'adulte. La présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition, ni dans leur fonctionnement ». Ce décalage rejoint celui qui a été souvent constaté entre l'apparition de certaines conduites verbales en situation « naturelle », et la maîtrise des mêmes formes dans des tâches plus métalinguistiques (comme la plupart des épreuves expérimentales relatives à la compréhension). Si une verbalisation [36] insatisfaisante n'est donc pas forcément un indice pertinent de l'incompréhension de l'enfant, il est vrai cependant que le passage d'un niveau de compréhension à un autre suppose le recours à la médiation verbale (par exemple, comme l'ont montré les didacticiens en mathématiques, la conduite de preuve dans les interactions entre enfants).

- Le problème du transfert comme celui de la verbalisation renvoient au cycle le plus important de l'apprentissage, selon Piaget et Vygotski, qui est *celui de la prise de conscience*. « L'enfant maîtrise certains savoir-faire moteurs, ou dans le domaine du langage, sans savoir qu'il les maîtrise, sans que les opérations soient conscientes. Cela se manifeste par le fait qu'il les maîtrise spontanément dans une situation donnée, quand par certaines de ses grandes structures la situation l'incite à faire preuve de ses savoir-faire, mais qu'en dehors d'une structure déterminée, c'est-à-dire de manière volontaire, consciente et intentionnelle, il ne sait pas faire ce qu'il sait faire involontairement » (Vygotski, p. 264) ; c'est une des raisons, selon Vygotski, de la difficulté du passage de l'oral au langage écrit, qui suppose une « conscience volontaire du processus même de la parole ». C'est cette prise de conscience qui caractérise selon Piaget, le passage des savoir-faire à la compréhension : « Savoir-faire et compréhension sont définis de la façon suivante : réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés ; comprendre, c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations, jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans les actions » (1974 p. 237) ; le savoir-faire peut être très élaboré, mais il n'y a pas de « connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée » ; le second palier, celui de la conceptualisation, comprendrait lui-même plusieurs passages, celui de « l'abstraction empirique » (en gros la possibilité de se représenter et de décrire les événements) à « l'abstraction réfléchissante » (qui permet de verbaliser le pourquoi et le comment de l'événement) ; au troisième palier, « la prise de conscience commence à se prolonger en une réflexion de la pensée sur elle-même » (p. 281), par exemple, [37] en permettant de comparer des démarches différentes par rapport à un but, d'anticiper et de contrôler les procédures utilisées. Une condition pour que s'opère le passage d'un niveau à un autre est que l'enfant soit conscient du but poursuivi, ce qui l'amènerait à revenir sur le pourquoi et le comment de son échec ou de sa réussite ; c'est une des fonctions de l'aide de l'adulte, sur laquelle on reviendra ;

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

mais une autre condition est la création de nouveaux buts. Dans ce processus, selon Vygotski, les « concepts acquis », l'interaction avec l'adulte et les tâches et exigences nouvelles dont elle est médiatrice ont une importance décisive. De même les outils de représentation et les nouvelles techniques cognitives ont des effets importants au niveau de la prise de conscience, moins en eux-mêmes que par le retour volontaire sur sa propre activité qu'ils exigent de l'enfant ; par exemple, le passage d'un mode de représentation à un autre est à la fois un critère et un instrument de prise de conscience. C'est pour cela qu'il est important de travailler, comme l'a dit Bruner, sur les transpositions d'un code à l'autre (du langage au schéma, du texte écrit à plusieurs formes de tableau etc). On peut y rattacher aussi tout l'aspect de l'interaction de tutelle qui vise à aider à prendre conscience de ses propres démarches, de ses buts, en particulier à travers les interactions entre enfants. On voit ici le lien entre la socialisation et la prise de conscience, entre la décentration par rapport à l'interlocuteur et la décentration par rapport à la tâche.

3 – La « zone de proche développement » et la coopération avec autrui

Tous ces passages d'un niveau à un autre dans la compréhension, l'enfant les effectue aussi plusieurs fois, selon Vygotski, d'abord dans la coopération avec autrui, en particulier avec l'adulte, puis tout seul. La possibilité d'apprentissage se construit sur ce décalage entre ce que l'enfant ne sait pas faire seul, et ce qu'il arrive à maîtriser dans l'action commune. D'où un refus d'une conception fixiste du niveau d'un enfant pris isolément, défini comme sa capacité de résoudre seul certains problèmes à un moment donné : « L'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité. En collaboration avec quelqu'un, [38] l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul, — dans certaines limites, définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. La possibilité plus ou moins grande qu'il a de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement. Elle coïncide avec sa zone de proche développement : ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain... La zone de proche développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » (p. 271). Le mouvement est donc double : passer de ce qu'il sait déjà faire tout seul à quelque chose qu'il ne saurait pas faire tout seul (lire un livre entier par exemple) mais qu'il arrive à faire dans l'action commune (lire un livre à deux) ; ensuite passer d'un savoir ou d'une pratique qu'il maîtrise dans la coopération à la maîtrise autonome de cette pratique. L'aide à la compréhension doit prendre en charge ces deux aspects de l'étayage. Ce mouvement, selon Vygotski, est un exemple d'un principe plus général, qui est « le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant, à des fonctions individuelles. Ce passage est une loi générale du développement de toutes les fonctions psychiques supérieures, qui apparaissent initialement comme des formes de l'activité en collaboration et

ne sont que par la suite transférées par l'enfant dans la sphère psychique individuelle » (p. 344).

II — « L'INTERACTION DE TUTELLE » (BRUNER)

Les questions qu'on se pose alors sont :

Comment fonctionne cette coopération avec l'adulte, comment permet-elle à l'enfant de s'acquitter d'apprentissages qu'il ne pourrait faire seul ?

Quel est le mécanisme qui rend possible l'intériorisation ? [39]

L'analyse de Bruner, même si elle concerne principalement les premières phases de l'apprentissage du langage et la naissance de la représentation symbolique, peut donner des éléments concrets sur ces questions, particulièrement sur le fonctionnement du couple enseignement-apprentissage en situation « naturelle ». Ses observations d'interactions mère-enfant (mais aussi aîné-cadet), poursuivies sur des périodes longues entre la 2^e et la 4^e années, corroborées d'ailleurs par beaucoup d'autres auteurs, remettent en cause l'image mythique d'un apprentissage spontané du langage par immersion dans un « bain de langage », et sous la pression « fonctionnelle » des situations et des besoins. Il est dommage, comme le déplore Bruner, qu'elles n'aient pas été poursuivies par d'autres études empiriques au delà des phases initiales de l'apprentissage. Mais beaucoup des modalités d'étayage de l'adulte qu'il décrit semblent pouvoir être transposées à l'intervention verbale du maître pour aider les élèves. Ces fonctions peuvent ensuite être prises en charge, du moins en partie, par les enfants entre eux, puis par l'enfant seul.

1 — Les « formats d'action conjointe »

Le premier aspect de l'intervention de l'adulte est l'aménagement spontané, mais systématique, de situations d'apprentissage que Bruner appelle « formats » ou « modules d'action conjointe ». Il s'agit en particulier des jeux en commun et des « scénarios de communication » ritualisés qui accompagnent les diverses expériences de base des enfants : à travers ces rites, l'adulte lui offre des situations en partie répétitives, en partie nouvelles, où le réel est aménagé et médiatisé en fonction des possibilités de l'enfant, et où l'enfant s'appuie sur l'activité de l'adulte pour développer la sienne. Ces situations n'ont pas une dimension strictement utilitaire, même si elles se greffent sur les expériences de base de l'enfant : elles lui permettent d'apprendre à explorer et à inventer, parce qu'elles offrent à la fois une certaine gratuité et un aspect fonctionnel : [40]

- *gratuité*, parce qu'il s'agit d'un espace ludique, non gouverné par les besoins immédiats et par les sanctions de la pratique : le jeu en présence de l'adulte permet de « minimiser les conséquences d'une action », et donc « d'essayer des combinaisons de comportements qui, sous la pression fonctionnelle, ne seraient jamais tentées », de « délier ou dissocier les relations fixes qui auraient pu exister entre fins et moyens dans un comportement instrumental » (1987, p. 39) ; sur ce point, Wallon a aussi beaucoup insisté : c'est cette relative distance par rapport aux be-

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

soins immédiats, et le fait que les sanctions du réel soient filtrées par l'adulte, qui permet de sortir de la sécurité de la routine, de tenter des réponses non stéréotypées, et donc d'acquérir une certaine autonomie. Cette analyse va à l'encontre des conceptions utilitaristes de l'apprentissage ; mais en ce sens on est loin aussi du conditionnement. C'est ainsi que le jeu « à l'abri des exigences et habitudes utilitaires, permet le libre inventaire et la mise au point de telles ou telles disponibilités fonctionnelles », « l'exploration qui tend à faire l'épreuve d'une fonction nouvellement apparue dans toutes ses possibilités » (Wallon, 1977, p. 63). Bruner prend aussi comme exemple privilégié les jeux en commun (1987, chapitre 3).

- mais en même temps elles ont un *aspect fonctionnel* (ce qui ne veut pas dire utilitaire), parce qu'elles sont liées à des enjeux importants pour l'enfant, et qu'il y apprend à finaliser ses actions, à les enchaîner vers un but.

• Dans ces « modules d'action », l'enfant apprend la « modularisation des actions », c'est-à-dire un enchaînement réglé d'actions et d'énoncés finalisés par une conduite ; les jeux en commun sont aménagés par l'adulte sur le schéma fin-moyens, selon une structure profonde constante (apparition/disparition par exemple) et une structure de surface variable ; les variations sont amenées de façon progressive et relativement systématique à partir d'éléments maîtrisés par l'enfant, et le découpage de l'action assuré par un ensemble de signaux gestuels, puis verbaux. Ces formats d'interaction offrent à l'enfant de petites situations problèmes, à son niveau, où il peut s'appuyer sur le comportement d'autrui pour repérer des constantes, anticiper, mettre des éléments en rapport, [41] coordonner et segmenter des séquences selon un but négocié avec l'adulte ; c'est à partir d'elles, selon Bruner, qu'il peut constituer des modèles, des systèmes de représentation, d'abord représentation par l'action, puis par l'élaboration d'images mentales, enfin représentation symbolique (en particulier par le langage). Des modules maîtrisés sont ensuite coordonnés et intégrés dans des jeux plus complexes. Les deux conditions de l'apprentissage sont donc « la disponibilité orientée vers les moyens et les fins » (la capacité précoce à combiner des moyens dans des activités orientées vers un but), et « la systématisation combinatoire » (la capacité de transférer les procédures acquises dans des contextes nouveaux et de les intégrer dans des conduites complexes). Ces deux processus sous-tendent aussi l'activité de l'adulte, qui sans cesse coordonne et rattache ce que dit l'enfant à des intentions et des buts, et l'aide à modifier et à déplacer les routines acquises dans des contextes un peu différents. Dans ces scénarios, mère et enfant déploient une activité très structurée, où retraits de la mère et initiatives de l'enfant, règles constantes, anticipations et variations sont en liaison étroite et évolutive.

• L'enfant apprend ainsi d'abord dans l'action, puis par le langage, les structures de base de la pensée et du langage (comme la réversibilité des rôles, la structure thème/commentaire, etc) en particulier à travers le réglage de « l'attention conjointe », c'est-à-dire une éducation de l'attention et de l'ajustement à autrui (d'abord par l'échange de regards, puis par l'intonation et la scansion de l'activité

par la parole). Vygotski, Wallon comme Bruner ont beaucoup insisté sur le rôle dans l'activité intellectuelle de cette démarche très sociale qu'est la maîtrise de *l'attention sélective*, puis de l'attention volontaire. On suit ainsi cet apprentissage depuis les premiers jeux (apprendre à regarder ensemble la même chose en même temps), jusqu'aux formes de focalisation qui passent par le langage, d'abord par la nomination, puis par des procédures plus complexes (ordre des mots dans la phrase, procédés de mise en relief). Dans des scénarios ultérieurs, comme celui de la lecture conjointe de livres d'images, on retrouve cette activité systématique d'étayage, dont Bruner donne de nombreux exemples précis : modification [42] progressive des seuils d'exigence, procédures de rappel et de transfert des acquis, introduction d'éléments nouveaux à partir des éléments le mieux connus : par exemple, il montre que c'est en s'appuyant sur les étiquettes verbales les mieux maîtrisées par l'enfant que l'adulte introduit les premières formes de prédication. Même si cet étayage prend rarement la forme directe d'un modèle à imiter (« les formes correctes étaient proposées comme des interprétations destinées à lever l'ambiguïté des énoncés de l'enfant », en rapport avec son intention supposée p. 89), Bruner ne récuse pas le terme d'enseignement pour cette forme de guidage.

- L'enfant y apprend aussi certaines fonctions du langage par rapport à l'action : désigner, nommer, commenter ce qu'on fait, mais aussi rappeler ce qu'on a fait, anticiper ce qu'on va faire, évaluer, s'assurer de l'attention d'autrui, fonctions qui se retrouveront dans les usages ultérieurs de la parole et ses rapports avec l'action. Or, ces façons d'utiliser le langage pour comprendre les situations sont socialement très marquées : par exemple, la pratique de l'anticipation. Les répertoires des conduites verbales et de fonctions du langage acquises dans l'interaction diffèrent selon les environnements sociaux (Esperet) Bruner montre aussi que l'enseignement de l'adulte concerne non seulement les formes linguistiques de la demande, par exemple (1987, chap. 5), mais aussi des aspects cognitifs (coordination des éléments par rapport au but), et surtout ses aspects culturels et sociaux : la mère lui apprend à « respecter les conditions nécessaires à la satisfaction de la demande » (sincérité, acceptabilité, p. 94). « Les scénarios intègrent donc les intentions de l'enfant dans une matrice culturelle, ce sont des instruments propres à transmettre la culture aussi bien que le langage » (p. 124).

2 – *L'interaction de tutelle*

Bruner reprend cette analyse de l'étayage langagier dans une analyse célèbre de l'interaction de tutelle (1983, Chap. 10), c'est-à-dire de l'aide apportée par le dialogue avec l'adulte dans une situation de résolution de problèmes. Même si la situation observée est particulière (jeux de construction géométrique pour les enfants [43] de 4-6 ans), les procédures utilisées peuvent être généralisées à d'autres échanges didactiques.

- Le niveau le plus simple de l'étayage, et donc une première fonction des interventions de l'adulte, selon Bruner, est *le maintien et le guidage de l'attention*. Le maintien, parce que « l'adulte protège l'enfant contre les distractions en assurant

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

une convergence entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction » : il l'aide à ne pas se disperser dans cette tâche là, mais aussi à contrôler son attention ; ce maintien de l'attention passe bien sûr d'abord par le processus d'« enrôlement » : « engager l'intérêt et l'adhésion du chercheur (l'enfant) en vers les exigences de la tâche », au besoin en déviant son intérêt spontané (« faire qu'il se prive du jeu d'imagination initial avec les blocs » p. 277). Le guidage, dans le sens où les interventions de l'adulte aident à focaliser sur les aspects de la conduite ou de la tâche qui peuvent faire progresser. Ce peut être par exemple un des rôles des questions : « qu'est-ce que tu es en train de faire ? », par exemple, essaie d'orienter l'attention de l'enfant sur ses propres démarches (verbaliser comment s'y prendre, ce qu'il cherche, comment il a trouvé). C'est en partie à travers le dialogue, selon Vygotski, que s'amorcent les démarches métacognitives. Mais cet aspect de l'étayage fonctionne aussi quand l'adulte travaille avec un groupe d'enfants : attirer l'attention, par une question ou une reformulation, sur ce qu'a dit un des enfants, et qui est susceptible de faire progresser. Ce sont souvent les bonnes réponses sur lesquelles l'enseignant est amené à focaliser l'attention pour avancer dans la leçon, comme l'observe Brossard (1985) ; mais il peut aussi, en « éveil » ou dans une discussion, focaliser, en les reformulant, sur deux énoncés d'enfants contradictoires, pour susciter un conflit socio-cognitif. Le guidage de l'attention se rattache dans ces cas à ce que Bruner appelle « maintien de l'orientation ».

- L'aspect fondamental de l'interaction de tutelle est en fait relatif à *la finalisation* : le maintien de l'attention en dépend. L'adulte a un rôle important pour rappeler le but, ou aider l'enfant à se le formuler, par exemple en lui demandant régulièrement de se [44] représenter la finalité dans laquelle s'intègrent les actions qu'il est en train de faire, ou en créant les conditions pour qu'il soit obligé de le faire. C'est une des fonctions du feed-back finalisant que Bruner observe dans les premiers échanges langagiers : renvoyer à l'enfant ce qu'on pense qu'il essaie de dire, ou ce qu'il cherche à obtenir. Bruner dit que « l'adulte oriente par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et fins ». C'est vrai pour des situations-problèmes limitées, par exemple pour la compréhension d'un texte en lecture, ou pour la recherche documentaire, où il est souvent nécessaire de s'assurer que l'enfant n'oublie pas le but en cours de route : « qu'est-ce qu'on cherchait ? », « qu'est-ce que tu voulais faire ? », « pourquoi fais-tu cela ? » ; ainsi le travail documentaire commence souvent par un travail d'élaboration des questions ou des buts. De même pour une tâche d'écriture, l'intervention de l'adulte, avant et pendant l'écriture, est en partie de faire recadrer la fonction du texte, l'interlocuteur visé etc : « le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini » (p. 278) ; mais aussi, dans beaucoup de cas, il s'agit d'aider à l'émergence de buts ou d'objectifs en cours de la tâche : dans des textes non utilitaires ou non « informatifs », par exemple, le but n'est pas préalable ou extérieur à la lecture : comprendre un récit dans son ensemble suppose, par exemple, d'être capable d'intégrer les actions successives racontées dans un schéma orienté et finalisé (du type problème-but/moyens) ; l'intervention du maître cherchera dans ce cas à faire intégrer la situation de départ du texte

comme un problème que la suite cherche à résoudre, et dont on peut en partie anticiper les solutions.

Mais il s'agit aussi de travailler à la *modification des buts*, ou à l'intégration de nouveaux buts (par exemple en ne se contentant pas de réitérer un succès : « le tuteur maintient également l'orientation en faisant que cela vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus »). Cela n'est pas évident, parce que concevoir la finalité peut parfois être, justement, le résultat de l'apprentissage, un indice de la compréhension et de la réussite : on le ressent concrètement quand on essaie d'utiliser avec les élèves des référentiels d'objectifs [45] ou des grilles de critères pour l'autoévaluation ; leur appropriation suppose une représentation relativement claire de la tâche, à l'intérieur de laquelle se coordonnent les sous-tâches, ce que savent faire en général ceux qui l'ont réussie. C'est pourquoi sur ce point on est obligé d'avoir une position dialectique : à la fois on peut insister sur l'importance, dans l'apprentissage de la lecture par exemple, d'aider l'enfant à se représenter clairement la nature de la tâche (savoir lire en l'occurrence), de l'objet à apprendre (le fonctionnement de la langue écrite), « clarté cognitive » qui est, selon Downing, indispensable à l'apprentissage ; et en même temps, il serait absurde et irréaliste d'en faire un préalable à l'apprentissage. La transparence ou la symétrie des objectifs et des critères entre le débutant et l'enseignant relèvent en partie du mythe : comme le montre Vygotski, cette prise de conscience et cette représentation des buts est un processus évolutif, qui à la fois provoque et est provoquée progressivement par l'apprentissage. Il n'empêche qu'elle reste une des principales fonctions de l'interaction d'étayage.

- On peut rattacher à cette fonction de finalisation et de maintien de l'orientation les interventions de l'adulte qui scandent le dialogue, les phases de l'action, en *rappelant les acquis* : rattacher ce qu'on fait à ce qu'on a déjà fait, rappeler les solutions déjà essayées, récapituler ou faire mesurer à l'enfant les résultats déjà obtenus. Là aussi, ce que l'adulte rappelle et fait intégrer à l'enfant par la verbalisation, c'est le lien fin-moyens. De même, les fonctions d'activation de l'expérience, des connaissances déjà connues par l'élève, mais qu'il ne pense pas à aller rechercher en mémoire pour se représenter ou résoudre le problème posé : Hébrard a souligné le rôle, dans la compréhension en lecture, de cette mobilisation préalable de l'expérience vécue ou des compétences relatives au domaine du texte, que certains enfants arrivent mal à mettre en oeuvre, en dehors de l'interaction orale ; il en fait un objectif prioritaire pour la compréhension.

- Un autre aspect très important est le guidage par lequel on *apprend à l'enfant à anticiper* : rattacher ce qu'on fait à ce qu'on va faire après, prévoir les conséquences de ce qu'on essaie, etc. Une des [46] techniques par exemple, que souligne Bruner, et qu'utilise aussi Piaget dans ses entretiens cliniques avec des enfants, est de leur demander de prévoir ce qui va se passer et de confronter leurs prévisions aux résultats de l'expérience, ou de leur action. Cela se retrouve dans la mise en oeuvre d'un projet avec les enfants comme en lecture ou dans l'apprentissage du jeu de dames. On voit bien que dans ce cas, l'apprentissage est fonctionnel à deux niveaux :

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

. il s'agit de faciliter la résolution du problème ou la réalisation de l'activité (utiliser une documentation ou comprendre un texte),

. mais en même temps on cherche à aider l'enfant à construire des apprentissages transférables à d'autres situations, et à s'approprier des outils cognitifs et langagiers : par exemple, se construire une représentation plus claire des situations et du lien fin/moyens, devenir plus conscient de ses démarches, intégrer certaines fonctions du langage fondamentales dans les conduites élaborées : pas seulement pour accompagner ou pour commenter l'action, mais pour la planifier et la réguler (en anticipant, en évoquant des alternatives, en comparant)

- Un autre aspect de l'étayage est *la prise en charge des éléments de la tâche hors de portée de l'enfant*, pour lui permettre de concentrer ses tâtonnements sur la part d'inconnu qu'il est capable de résoudre à l'aide de ce qu'il connaît déjà : « C'est à la fois un moyen de protéger l'enfant des frustrations, de lui permettre de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation due à l'échec » (p. 289). Bruner parle des « conditions de félicité » dans la réalisation de la tâche et de la nécessité d'aider celui qui apprend à « sauver la face » (par exemple dans la réalisation d'un projet ou dans la lecture d'un livre).

C'est d'abord pour permettre une exploration à l'aide de ce qu'il connaît déjà : « Les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au delà de ses capacités immédiates, pour provoquer un voyage dans la zone de proche développement » (1983, p. 289). La plupart du temps, si l'enfant devait surmonter seul une tâche globale nouvelle en prenant en charge tous les aspects à la fois, il serait en état de [47] « surcharge cognitive » (selon l'expression de psycholinguistes américains qui ont travaillé sur les activités rédactionnelles), et condamné à recourir à des solutions stéréotypées : par exemple, dans la rédaction d'un texte, il y a une multiplicité de tâches (se représenter la fonction et le destinataire du texte, sélectionner ce qui est pertinent au sujet, planifier ce qu'on veut dire, assurer la cohérence globale et locale, se corriger ou reformuler...); l'enfant, en situation de surcharge cognitive, adopte des stratégies minimales, ou se contente de faire attention aux microréglages (marques orthographiques, construction de phrases mises bout à bout); s'il veut que les enfants explorent une conduite nouvelle, l'adulte doit prendre en charge une partie de ces difficultés (dans la dictée à l'adulte par exemple), ou organiser un dispositif qui remplisse une fonction équivalente (répartition des tâches dans un groupe par exemple). On peut rattacher à cette prise en charge deux autres processus signalés par Bruner : « réduction des degrés de liberté » (dosage du nombre d'étapes requises pour arriver au résultat et du degré d'ouverture de la tâche), et « signalisation des caractéristiques déterminantes » de la tâche.

- La finalisation, la prise en charge partielle, la « réduction des degrés de liberté » et la « signalisation des caractéristiques de la tâche » renvoient à *la fonction de feed-back ou d'évaluation* : la focalisation sur certains aspects de la tâche est « une condition essentielle pour réguler le feed-back de façon à pouvoir utiliser comme moyen de rectification ; cela impliquait une réduction de l'ampleur de la tâche ».

che jusqu'au niveau où celui qui apprenait pouvait connaître s'il avait réussi ou non à coller aux exigences de la tâche » (p. 277). De même, souligner par de multiples moyens les caractéristiques pertinentes pour une exécution (critères, procédures) « procure une information sur l'écart entre 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 » (p. 278). Une des procédures utilisées dans cette aide au feedback est « l'imitation sous une forme stylisée d'un essai de solution tentée par l'élève », éventuellement mise en rapport avec la « démonstration », exécution de certains aspects de la tâche qui comporte elle aussi [48] une « stylisation » (p. 279) ; sous forme verbale, ce peut être une des fonctions des reformulations des énoncés de l'enfant par l'adulte, quand il lui renvoie une interprétation inacceptable par exemple, en poussant jusqu'à l'absurde les conséquences implicites. Mais bien sûr, ce feedback ne passe pas par la seule évaluation directe et verbale de l'adulte : il peut s'opérer par la mise en oeuvre de situations qui obligent les enfants à se confronter aux conséquences de leurs propres actes, par exemple à travers la communication entre groupes de messages incitatifs (notices de fabrication par exemple, avec réalisation de la part du groupe récepteur). De façon générale, ce feedback et cette décentration par rapport à la tâche ne sont possibles que si la conscience du but est suffisante ; en même temps, ce feedback aide à élaborer la conscience du but et à intégrer ce qui est atteint dans des buts plus complexes.

3 – Les interactions entre enfants

Insister sur l'importance de ces fonctions dans l'étayage ne veut pas dire que l'adulte soit le seul à pouvoir les assumer, et que leur mise en oeuvre passe forcément par une intervention verbale directe et constante. Les *interactions verbales entre enfants* peuvent remplir certains de ces rôles, et faciliter à la fois la réussite dans une tâche et le passage d'un niveau de compréhension à un autre, comme l'ont montré par exemple les travaux de A. N. Perret-Clermont, ceux du CRESAS (1987) ou de J. Caron-Pargue. En particulier, les reformulations successives par chacun des enfants des données du problème et de la question posée permettent une interiorisation de la tâche ou une clarification du but (CRESAS, 1987). La coopération, l'imitation réciproque (Winnykamen, 1985), le conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981) peuvent s'opérer aussi bien dans les interactions symétriques (avec les autres enfants) que dans les interactions asymétriques avec le tuteur. La fonction de feedback peut aussi être assumée en partie par les autres enfants, du moins à certaines conditions. Certaines procédures de tutelle proches de celles qu'utilise l'adulte s'observent chez des enfants plus âgés ou plus experts expliquant quelque chose à des camarades plus jeunes, du moins à partir d'un certain âge, ce qui justifierait l'organisation de groupes d'âge ou de [49] niveau hétérogènes, et d'une « assistance mutuelle ». Dans le cas des expériences rapportées par A. N. Perret-Clermont, le conflit socio-cognitif serait utile, cognitivement, aussi bien pour l'enfant le plus avancé que pour l'enfant le moins avancé (sauf si l'écart est trop important entre les enfants). Cela peut s'expliquer, entre autres, par les cycles différents de la compréhension (voir première partie) et le progrès que peut amener, pour celui qui com-

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

prend déjà, la décentration, la verbalisation et la prise de conscience nécessitées par l'explication à un autre.

Cependant, souligner la très grande importance de ces interactions entre enfants ne veut pas dire de s'en faire une image mythique. Les susciter, les exploiter et faire évoluer leurs contenus et leurs fonctions restent un objectif de travail prioritaire pour l'enseignant, non un état de fait spontané. Les susciter, par exemple, suppose de créer (ou d'exploiter) des situations, des organisations de groupes ou des problématiques qui les rendent nécessaires, en les centrant autour d'objectifs donnés : par exemple, « de rechercher des situations pédagogiques où les élèves ne puissent résoudre les problèmes rencontrés qu'en utilisant des stratégies de contrôle qui leur permettent d'éviter les pièges du consensus... Les procédures de contrôle, cela s'apprend, et les conditions pédagogiques de cet apprentissage ont leur importance... Une pédagogie qui sollicite l'activité des élèves ne pourrait suffire pour obtenir de leur part des comportements d'autocontrôle » (Vivier, 1988). Il ne suffit pas qu'une situation soit *fonctionnelle au premier niveau* (celui de la réalisation d'un but pratique intériorisé par l'enfant) pour qu'elle le soit aussi *au deuxième niveau* : celui des démarches, des procédures ou des concepts qui doivent être construits ou activés au cours de cette activité, et transférés dans d'autres situations. Comme on l'a dit plus haut, les situations et les interactions utilitaires peuvent, dans certains cas, amener des réponses stéréotypées, par exemple le partage des tâches. C'est pourquoi Meirieu (1984) distingue bien le groupe d'apprentissage du groupe de fabrication, où l'on risque, pour arriver au bout de la réalisation, de laisser chacun faire ou dire ce qu'il sait déjà faire : « la logique d'un groupe d'apprentissage s'oppose à la logique fonctionnelle de la division du travail ». Le [50] premier aspect de l'intervention de l'adulte est donc d'aménager les situations pour que les interactions soient constructives. Un autre aspect serait les modalités très particulières de la pratique didactique, qui consiste à intervenir dans les groupes au niveau de la régulation, de l'exploitation des interactions entre enfants, en vue d'objectifs cognitifs. J'ai essayé d'analyser d'ailleurs (1988 b) ce type d'intervention, en « éveil », en résolution de problèmes où dans les discussions, qui est en général peu prise en compte dans les études sur les interactions maître-élèves (le plus souvent centrées sur les comportements du maître en situation transmissive). De ce fait, la plupart des grilles de référence se prêtent mal à rendre compte de ce qu'il y a justement d'interactif dans ces séquences, c'est-à-dire quels effets produisent, sur les énoncés et les démarches des enfants, les énoncés du maître et réciproquement.

C'est pourquoi, si on veut étudier les interactions entre enfants dans des situations d'« enseignement mutuel », ou dans des séquences où les discussions et les conflits sociocognitifs jouent un grand rôle, il faudrait pouvoir observer lesquelles, parmi les grandes fonctions d'enseignement, sont plus ou moins prises en charge par les enfants (même partiellement) à leur propre initiative, lesquelles sont mises en oeuvre sur la sollicitation du tuteur, quelles fonctions l'adulte est seul à assurer, et dans quelle mesure il aide, par ses interventions, les enfants à les prendre en charge. Ces prises en charge et régulations respectives pourraient être regroupées autour des

grandes fonctions évoquées par Bruner, ou par certaines grilles, comme celle de Waimon et Hermanowicz, citée par Postic (p. 89) :

- *Fonction de catalyse ou de finalisation* (qui formule le but ou pose le problème ?, qui le rappelle en cours de séquence par exemple ou y rapporte des étapes de l'action ?, qui questionne sur le pourquoi ou le comment ?), et de *maintien de l'orientation* (gestion de la cohérence, des diversions, scansion des acquis par rapport au problème posé : par exemple, y a-t-il de la part de certains enfants des récapitulations ou des reformulations synthétiques, des anticipations ?), fonction de soutien.

- *Fonction de traitement de l'information* : non seulement celle de la transmission ou l'échange d'informations, mais celle [51] d'incitation, pour aider les autres à mobiliser leurs connaissances, à voir leur rapport à la tâche ; « *fonction de développement* » (amplifier ou améliorer l'intervention d'un enfant par reformulation, par ajout ou par mise en relation de plusieurs interventions, de plusieurs informations)

- *Fonction de feed-back, d'évaluation* ou d'aide au contrôle (renvoyer à un enfant ce qu'il a dit, le questionner, imaginer les conséquences de ce qu'il propose, lui signaler une impossibilité, vérifier ou comparer le résultat, etc).

Il faudrait prendre en compte aussi les types de contenus cognitifs (faits, principes ou concepts plus généraux, relations) et les processus mis en oeuvre, qui se situent, comme on l'a dit dans la première partie, à différents niveaux : rappel de données, ou organisation des données à un niveau supérieur (trouver les causes, les conséquences, catégoriser, etc ; cf. Wright et Proctor, cités par Postic).

On s'aperçoit qu'en fait, certaines interventions de ce type peuvent être prises en charge par les enfants, si la situation et la tâche le permettent, mais que cela dépend beaucoup de la qualité du processus de tutelle dans le contexte général de la classe, et dans la séquence en particulier. C'est souvent l'adulte qui est médiateur (par exemple, en aidant à prendre conscience des points de vue opposés de deux enfants, en focalisant sur ce qu'ils viennent de dire) ; c'est lui qui les habitue plus ou moins « à élaborer un savoir portant sur la relation entre des stratégies et des objectifs », à « apprendre et intérioriser des routines métacognitives, c'est-à-dire des habiletés d'autorégulation tels que, par exemple l'auto-interrogation, la planification d'une séquence d'actions, la vérification d'une solution, la réévaluation de la stratégie choisie » (Lefebvre-Pinard, 1981, p. 119), et à exercer leurs capacités d'écoute réciproque et de cohérence au niveau du dialogue. Il s'agit donc d'un objectif important d'enseignement, qui se réalise (pour des enfants jeunes surtout), dans les formes de l'interaction de tutelle, mais qui peut aussi se manifester dans la façon dont l'adulte gère lui-même la transmission d'informations (en particulier, la [52] façon dont il fait apparaître le lien but-moyen, la récapitulation des acquis et l'anticipation, la scansion des étapes amenées par de nouvelles questions, etc...). Une explication magistrale peut être seulement une sorte de « mise en scène » du « parcours de la découverte », comme l'a montré A. Bouacha. Mais ce peut être aussi un équivalent formateur de ce que Bruner appelle « la démonstration », c'est-à-

dire la mise en oeuvre « stylisée » d'une démarche de compréhension ou de traitement de l'information, qui est montrée à l'élève.

III — LA DIMENSION INTERPRETATIVE ET STRATEGIQUE DE L'ACTION CONJOINTE

1 — Il reste bien sûr que le degré de réussite et d'efficacité de l'interaction de tutelle ne peut être mesuré qu'en fonction de l'activité réelle que l'enfant déploie dans cette action conjointe, et cette efficacité est bien sûr très variable : Bruner (1983) remarque que, dans la situation observée, la majorité d'erreurs de la tutrice a été due au fait d'« offrir plus d'aide que les consignes l'autorisaient à le faire » (p. 275), surtout pour les enfants d'âge intermédiaire. « Là où le tuteur excelle ou se fourvoie, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend, et de converger souvent avec elles. C'est en ce sens que la théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat » (p. 277) ; de bonnes hypothèses sur les démarches et les représentations de l'enfant, et un bon ajustement réciproque, permettent aux formes de l'étayage d'évoluer, selon les âges de l'enfant par exemple : Bruner montre qu'avec les enfants jeunes (3 ans) la tutrice intervient quatre fois plus souvent qu'avec les enfants plus âgés (5-6 ans), et que son étayage consiste surtout à « enrôler l'enfant comme partenaire de tutelle » (par la séduction en particulier) puis à « maintenir le but présent à leurs yeux » et à soutenir l'attention, alors que par la suite, « cette interaction est une combinaison de rappels faits à l'enfant sur les exigences de la tâche, et de rectifications des tentatives qu'il fait pour essayer de la mener à bien ». Bruner souligne que c'est à la [53] phase intermédiaire que la logique de l'activité des enfants apparaît comme la plus difficile à interpréter pour la tutrice (structure désordonnée et non sérielle des essais, par exemple) ; cette difficulté des hypothèses sur les démarches des enfants amène la tutrice à intervenir beaucoup.

2 — Cette évolution de l'activité d'étayage a pour corollaire une évolution de l'activité de l'enfant dans l'action conjointe, et des « modalités de la dépendance ». Selon Wertsch (cité par Lefebvre-Pinard, p. 117, et par Brossard 1988), il y aurait « quatre niveaux dans le passage d'une régulation de l'activité cognitive exercée par autrui à une autorégulation exercée par l'enfant » : les enfants plus jeunes n'utilisent pas les suggestions verbales du tuteur, et n'arrivent à une représentation de la tâche qu'à travers la réalisation « montrée » ou assistée ; puis l'enfant arrive à relier les consignes verbales à la nature de la tâche, à condition qu'elles soient directes et explicites, mais il ne parvient pas à utiliser les directives indirectes et à reconstituer l'intention de l'adulte ; dans une troisième étape, il parvient à inférer lui-même les sous-étapes, en utilisant les directives implicites, et en assumant une partie de la régulation ; au quatrième niveau, il arriverait plus ou moins à assumer les deux rôles de l'interaction. Les deux membres de la dyade évoluent donc de manière indisso-

ciable dans leur manière de parvenir à une « définition commune de la tâche et de ses exigences, et des objectifs à poursuivre » (p. 118).

« Dans le tutorat, l'efficacité ne dépend pas seulement du fait pour le tuteur et pour l'élève de modifier leur comportement au cours du temps pour s'adapter aux exigences perçues et aux suggestions de l'autre. Le tuteur doit être attentif à deux modèles théoriques au moins : l'un est la théorie du problème et de la manière de le mener à bien, l'autre est une théorie sur les caractéristiques de la performance de son élève. Sans ces deux théories, il ne peut ni créer de feed-back, ni inventer les situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève, pour cette tâche, à ce point de maîtrise où il en est » (Bruner, p. 277). [54]

Cette activité d'hypothèses réciproques et d'ajustement plus ou moins bien réussi se retrouve dans toutes les transactions d'enseignement, même très différentes des interactions de tutelle décrites par Bruner ou Wertsch, quant au nombre d'enfants avec qui l'adulte interagit. Même en situation transmissive, maîtres et élèves ont sans cesse, de part et d'autre, à improviser des comportements, en réaction et en enchaînement avec celui des autres. Mettre l'accent sur les structures constantes des échanges didactiques, comme le font les grilles d'observation, ne doit pas gommer cette dimension de « créativité négociée », comme dit Cicourel (1979, p. 107) ; cette expression renvoie, selon lui, à la fois à « une dépendance à l'égard de règles générales », et à une marge d'improvisation, à partir de la perception réciproque. J'ai analysé ailleurs (1988a) le caractère incertain, risqué, de cette « logique d'usage », et la façon dont elle se construit dans le temps, par une suite d'approximations et de paris. « L'emploi que fait l'analyste de concepts et de grilles masque les procédés inductifs et interprétatifs par lesquels l'acteur crée son comportement, que l'observateur et les autres appellent comportement de rôle » (Cicourel 1979, p. 35). C'est vrai pour les deux protagonistes de l'interaction, pour les enfants et pour l'enseignant.

- *En ce qui concerne les enfants*, on a déjà évoqué l'importance des opérations de cadrage et d'inférence qu'ils doivent mettre en oeuvre pour se représenter le but et la nature de la tâche, ce qu'on attend d'eux, et pour pouvoir interpréter par rapport à cette tâche les indications ou les informations données par l'adulte. L'exemple des difficultés que rencontrent les enfants dans l'interprétation des énoncés de problèmes est particulièrement clair, comme l'ont montré les didacticiens en mathématiques : plus que de difficultés spécifiques de syntaxe ou de vocabulaire (qui ont aussi leur importance), il s'agit souvent de difficultés de cadrage de la tâche, ou pour situer le statut des différents énoncés contenus dans le texte ; c'est particulièrement sensible, selon Brissiaud, dans le cas de « problèmes enrichis », présentés sous forme de petits récits, ou faisant appel à des données empruntées au vécu des enfants : certains enfants ne comprennent pas qu'on y attend quand même [55] une solution mathématique, pas une solution pratique. C'est parfois vrai aussi lors de séquences intégrées à la réalisation d'un projet, par exemple lorsque les enfants, très mobilisés par la construction de clapiers pour un élevage (6° SES), ne comprennent pas pourquoi une pratique empirique du bricolage ne suffit pas, et

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

pourquoi l'enseignante veut à tout prix les faire passer par le plan et la planification écrite. Le niveau de fonctionnalité de la tâche n'est pas le même pour les enfants (qui veulent fabriquer un clapier) et pour l'adulte (qui veut aussi leur faire apprendre à mesurer et à planifier une tâche). De même, pour bien comprendre les interventions de l'enseignant et le déroulement du dialogue didactique, les élèves doivent prendre des indices et faire des hypothèses sur le rapport des différentes phases de la leçon, sur le statut des énoncés les uns par rapport aux autres (ce qui est principe/ce qui est illustration, ce qui est simplement une mise en condition et ce qui est le corps de la leçon, à quel moment on passe à la conclusion, etc.). Selon Brossard (1981, 1985), les erreurs viendraient d'une confusion entre les différents niveaux de significations, certains enfants ne voyant pas le rapport entre les différentes séquences. C'est donc à une « mauvaise identification du niveau de pertinence de l'énoncé » qu'on peut attribuer les difficultés de compréhension, plus qu'au décodage linguistique lui-même. C'est seulement s'ils ont réussi à trouver le cadre à l'intérieur duquel les énoncés doivent être interprétés, en particulier leur finalité, que les enfants peuvent anticiper sur les intentions du maître, au lieu de se replier dans des stratégies de moindre risque et de soumission littérale, pas à pas, à son questionnement. Cette perception du fonctionnement global de l'échange suppose aussi de savoir repérer un certain nombre de signaux qui marquent le passage d'un niveau de discours à un autre, d'une phase de la séquence à une autre, le type de contexte mental dans lequel on se trouve, ce que Bateson appelle des « *signaux indicateurs de contexte* » (on est dans la réflexion géométrique à propos d'une construction, pas dans le bricolage, par exemple), et ce que les ethnométhodologues appellent des marqueurs, ou des « *délimitateurs de situations* » : « Les enseignants et les élèves marquent les frontières des séquences interactionnelles, des échanges thématiques... par des modifications de leurs [56] comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux. Ces changements de comportement ont pour fonction d'indiquer aux interlocuteurs où ils en sont dans le cours de leurs échanges, ils structurent la situation d'échange ». (Coulon, 1988, p. 81). Bruner avait déjà signalé cette fonction de l'intervention de l'adulte, qui est d'aider l'enfant à percevoir les phases de l'interaction et les signaux qui les introduisent, puis à les anticiper. Or l'identification de ces signaux est souvent difficile : si à l'écrit les indices de détachement d'une conclusion, par exemple, sont relativement explicites et standardisés, à l'oral où ils sont souvent diffus, polyvalents, implicites (changement de temps verbaux, de niveau de généralité, etc). Ils mettent en jeu à la fois des capacités cognitives (Wertsch déjà cité), et la connaissance sociale d'un certain nombre de règles : « la participation compétente dans la communauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe », en sachant « déduire du contexte qui les informe la façon adéquate de s'engager dans l'interaction » (Mehan, cité par Coulon, 1988, p. 82). Or, selon Brossard (1985), cette maîtrise est très différente selon les enfants : « Les situations scolaires, conçues comme un réseau extrêmement serré de significations, présenteraient des degrés différents de lisibilité pour les enfants, et ceci en fonction de leurs acquisitions, mais aussi en fonction de leur biographie scolaire », ce qui explique

« des différences d'attitude vis-à-vis de ces réseaux de signification en train de se construire ».

Le problème se pose donc aussi bien dans une activité de projet ou de tâtonnement par les enfants, que dans une transmission de connaissances, une explication par l'adulte : comment faciliter le plus possible une définition suffisamment commune du but, aider à construire le cadre et les enjeux d'un apprentissage à faire, comment faire accepter les détours (entre autres, de passer par ce qu'ils ne peuvent pas comprendre tout de suite, que ce soit une connaissance non séduisante ou la nécessité de faire un schéma pour construire son clapier !). Comment aider à anticiper, à percevoir l'articulation des phases de l'action ou du discours, le statut des différentes informations les unes par rapport aux autres, comment rendre le plus possible lisibles les signaux et les règles qui [57] sous-tendent le travail ? Comment aider à contrôler ce qui est acquis, ce qui n'est pas compris, ce qui doit être repris, etc.. Ce sont de vieilles questions. Elles régissent cependant l'efficacité de toute intervention didactique, même de l'explication magistrale. A ces conditions, expliquer peut ne pas empêcher de comprendre, du moins pas plus que la réalisation d'un projet ou des manipulations qui ne respecteraient pas ces mêmes conditions. C'est peut être en ce sens, selon Bernstein (1975), que les « pédagogies invisibles » peuvent être plus sélectives que les « pédagogies visibles ». Comme le dit Brossard, « il est évident que moins les enfants disposent de ces savoirs sociaux et plus ils auront besoin de marques explicites dans le discours du maître » (1985, p. 736).

- *Mais l'enseignant aussi*, face à un groupe d'enfants, se trouve placé dans une situation problème, où il doit situer ses interventions comme « stratégies d'intervention cognitive » (Grize) d'une manière partiellement improvisée, à partir de son interprétation de ce que lui offrent les enfants, en tenant compte à la fois des contraintes interactives et des contraintes de contenu. Il y a chez lui aussi prises d'indices (plus ou moins partiels : une partie seulement des enfants par exemple), et prises de décision, pas forcément maîtrisées, dictées par l'urgence, et toujours aléatoires. A l'intérieur de contraintes très prégnantes, il y a donc une multiplicité de choix microscopiques qui se jouent dans la transaction éducative. Par exemple, Brossard montre comment l'enseignant est presque toujours amené — mais sans que ce soit mécanique — à utiliser les bonnes réponses des enfants pour faire progresser l'ensemble et faire passer les notions mathématiques visées par la leçon ; il est sans doute plus difficile et moins habituel de prendre appui sur les erreurs — mais là aussi, ce n'est pas mécanique (Brossard, 1981).

Cette activité interprétative et ces prises de décision se jouent à deux niveaux : dans la façon dont il utilise le matériau verbal qui lui est offert, par les reformulations sur les énoncés des enfants, les questions, par exemple ; et d'autre part, dans les stratégies plus directes d'« intervention cognitive », que sont l'explication, l'analogie, l'exemple, etc. (Grize 1983-1984). [58]

Le premier aspect de l'activité intervient surtout dans les séquences, comme en activité d'« éveil » ou dans les discussions, où il s'agit de partir des énoncés des enfants pour essayer d'étayer les « stratégies prometteuses », et de s'appuyer sur elles, pour avancer dans la construction d'une notion. Vues les conditions d'urgence

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

dans lesquelles on se trouve, et la nécessité de faire face, il n'est pas toujours évident de savoir ce qui est vraiment en jeu dans leurs énoncés, et il arrive assez souvent que les reformulations du maître ou ses feed-back soient en décalage, quelquefois même en deçà de ce qui se dessine dans leurs discours. La difficulté de cette activité d'ajustement, pour essayer de structurer ce qui se dit, apparaît, par exemple, dans les notes prises au tableau en cours de discussion, ou dans les schémas ou tableaux proposés pour clarifier ou formaliser les relations énoncées par les enfants ; ces tableaux peuvent avoir une grande valeur structurante ou heuristique, mais peuvent aussi reposer sur des distorsions ou des méconnaissances de ce qui se dit réellement (en particulier, dans le cas de schémas binaires, très souvent utilisés, comme le schéma pour/contre). J'ai déjà évoqué ce point dans un autre travail (1988b).

Des « stratégies d'intervention cognitive », comme l'explication ou l'analogie sont toujours aussi, de manière indissociable, cognitives et interactionnelles, et constituent une sorte de pari sur le domaine de connaissance postulé chez l'interlocuteur. Comme le dit Piaget, toute explication a sa source dans une question « pourquoi » explicitement ou implicitement formulée, et suppose donc une anticipation de ce qu'est, ou pourrait être, la question de l'interlocuteur. Mais il n'est pas évident que la question d'où part l'explication de l'adulte recouvre tout à fait celle que les enfants se posent (si tant est qu'il y ait question) ; dans ce cas, l'explication ne trouve pas d'ancrage chez l'interlocuteur, situation à laquelle tout enseignant est souvent obligé de faire face. C'est pourquoi il est courant de dire qu'une partie importante du travail de l'enseignant est de faire que la question se pose ; reste cependant toujours — et c'est un travail d'interprétation réciproque — à bien identifier le niveau de cette question. De même, pour l'efficacité de l'explication proprement [59] dite, il faut que les catégories, règles, systèmes de régularité, auxquels on essaie de rapporter la notion qui pose problème, fassent partie des références communes de l'enfant et de l'adulte. C'est particulièrement évident pour l'exemple ou l'analogie : l'adulte qui se sert d'une analogie pour faire comprendre un fait ou une notion mal connue des enfants essaie d'établir une « relation entre espèces ou degrés de connaissance », relation dont le contenu sera « mal connu/mieux connu », ou « abstrait/concret », « confus/évident », l'objet supposé mieux connu étant utilisé comme modèle à partir duquel il sera possible de concevoir l'objet moins connu (Miéville, in Grize 1983). Il y a là une « asymétrie anticipée » par le locuteur, qui est toujours un pari ; quand l'anticipation des savoirs ou des références préconstruites des enfants n'est pas ajustée, « le seuil minimal de signification » (Miéville) à partir duquel constituer la nouvelle connaissance n'est pas atteint, et la stratégie analogique échoue. On n'aborde pas ici le problème de la cohérence, de la pertinence et du niveau des relations mises en oeuvre par l'explication ou l'analogie (cf Wright et Proctor, Postic, p. 99).

Cette dimension d'asymétrie et d'incertitude existe toujours, même si l'adulte essaie de la gérer le mieux possible, en affinant son observation des démarches, des références, des productions des enfants, et en essayant de négocier les buts, de définir conjointement les moyens, les contenus etc. La transparence et l'immédiateté des objectifs et des critères pour les élèves ne se décrètent pas sim-

plement, que ce soit par la communication de référentiels d'objectifs à atteindre, par la conviction qu'une leçon magistrale bien construite rend d'emblée clairs son mode d'emploi et sa raison d'être, ou par l'organisation de réalisations ou d'activités motivées. Dans les trois cas, il s'agit d'accepter de les construire, à partir de ce décalage, par une démarche contractuelle, par une suite d'ajustements, d'anticipations et de rétrospctions. Les savoirs théoriques sur les modes de compréhension des enfants ou sur la structure du contenu à faire comprendre peuvent éclairer cette démarche, mais elle reste toujours risquée et soumise à des tensions. [59]

CONCLUSION

Comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, et élaborer un enseignement qui les aide à comprendre ne peut pas relever du slogan, même s'il est normal que la croyance et les convictions interviennent dans les choix des enseignants. Cela ne veut pas dire que toutes les formes d'enseignement se valent, et qu'on peut faire l'économie d'analyser la perception qu'ont les élèves de ce qui se passe en classe, la possibilité qu'ils ont de s'approprier les buts, les démarches, les contenus qu'on vise pour eux. La réalité de l'échec et du désintérêt impose de dénoncer clairement certaines pratiques pédagogiques, qui méconnaissent la distance quelquefois très grande entre le projet des enseignants et le projet (ou l'absence de projet) des élèves, entre l'activité que l'enseignant croit mener et celle que mène réellement les élèves. Il s'agit d'abord, bien sûr, d'un problème de motivation et d'engagement des enfants dans une démarche à laquelle ils puissent adhérer et s'investir. Mais il s'agit aussi de conditions cognitives, pour que « l'action conjointe » puisse avoir lieu et faire avancer l'ensemble des enfants (et pas seulement quelques-uns). Si dans certains cas, c'est « l' enrôlement » qui est l'objectif prioritaire, comme le disait Bruner (par exemple avec des enfants très jeunes, ou avec des enfants en situation de refus scolaire très marqué) il me semble que ces conditions cognitives peuvent être communes à des démarches transmissives efficaces, à des entraînements ou des situations d'exploration ou de recherche bien guidées par l'adulte :

- essayer de faire saisir, même avec des enfants jeunes, une situation d'apprentissage comme fonctionnelle à plusieurs niveaux (le but ou la notion particuliers à atteindre, pour telles ou telles raisons ; mais aussi la démarche qui est mise en oeuvre, et l'apprentissage lui-même, qui pourront être réinvestis ailleurs) ;

- travailler à clarifier le lien fin-moyens, c'est-à-dire aider les enfants à cadrer des buts ou à les redéfinir en cours d'activité, à discerner des sous-étapes et leurs relations entre elles, à se situer [61] dans le déroulement de la démarche, par exemple en faisant le point, en récapitulant l'acquis à divers moments, en anticipant, en essayant d'évaluer au fur et à mesure, en comparant plusieurs solutions ou plusieurs hypothèses par rapport au but ;

- essayer de transmettre, dans l'interaction, des procédures de traitement de l'information, qui sont en partie des outils acquis : apprendre à mobiliser ce qu'on connaît déjà, et à le structurer en fonction du texte à aborder, par exemple ; formuler des questions, anticiper plusieurs alternatives ; traiter une information en la compa-

QUE VOUDRAIT DIRE « AIDER A COMPRENDRE » ?

rant à d'autres proches, par différences et points communs ; essayer de formaliser les informations acquises, ou les hypothèses, sous forme de listes, de tableaux ; apprendre petit à petit à discerner ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas vraiment, etc....

Le problème de la pertinence des connaissances, du niveau des mises en relation visées et mises en oeuvre par l'enseignant n'est pas non plus sans importance, même s'il n'a été abordé ici qu'indirectement. Peut être ne peut-on le traiter qu'en faisant appel précisément aux didactiques particulières. On a seulement insisté ici sur l'importance, dans l'aide à la compréhension, des démarches de régulation que l'adulte essaie de faire intérioriser à l'enfant, parce qu'elles sont à la fois cognitives, culturelles et affectives, au croisement de la « motivation » et d'apprentissages intellectuels, et parce qu'elles sont très importantes, au-delà des dichotomies, dans toutes les formes d'enseignement.

Elisabeth NONNON

Ecole Normale de Lille

Rattachée à UA CNRS 1031

« Acquisition et pathologie du langage chez l'enfant »

PARIS V [62]

Bibliographie

- BATESON G. (1977) *Vers une écologie de l'esprit*. Tome 1. Paris : Seuil.
- BERNSTEIN B. (1975) *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*. OCDE.
- BROSSARD M. (1981) « Une approche interactive de l'échec scolaire. » — *Psychologie Scolaire* 38.
- BROSSARD M. (1985) « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? » — *Bulletin de psychologie* 371.
- BROSSARD M. (1988) « Espace discursif et développement cognitif » — Colloque Vygotski aujourd'hui — Paris V, à paraître *Enfance* n° spécial Vygotski (janvier 1989).
- BRUNER J. (1983) *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : RETZ.
- CICOUREL A. (1979) *La sociologie cognitive*. Paris : PUF.
- COULON A. (1987) *L'éthnométhodologie*. Paris : PUF.
- COULON A. (1988) « Ethnométhodologie et éducation. Note de synthèse » — *Revue Française de Pédagogie* 82
- CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- DOISE W. & MUGNY G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Montréal : Interéditions.

E. NONNON

- ESPERET E. (1987) « Les aspects sociaux de la psychologie du langage. » — in : Rondal et alii (éds.) *Problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles : Mardaga.
- GEORGE C. & RICHARD J. F. (1982) « Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie, note de synthèse » — *Revue Française de Pédagogie* 58.
- GRIZE J. B. & BOREL M.J. (1983) *Essai de logique naturelle*. Berne : P. Lang.
- GRIZE J. B. & BOREL M.J. (1984) *Sémiologie du raisonnement*. Berne : P. Lang.
- LEFEBVRE-PINARD M. (1983) « La régulation de la communication de l'enfance à l'âge adulte » — in : *La communication* (Association de psychologie scientifique). Paris : PUF.
- MEIRIEU P. (1984) *Outils pour apprendre en groupes*. Lyon : Ed. Chronique sociale.
- MEIRIEU P. (1987) *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- NONNON E. (1986) « Interactions verbales et développement cognitif : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes. Note de synthèse » — *Revue Française de Pédagogie* 74. [63]
- NONNON E. (1988a) « La construction de la référence commune dans le dialogue » — *Modèles linguistiques*.
- NONNON E. (1988b à paraître) « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Une étude des interactions maître-élèves en SES » — in : François F. et alii : *Heurs et malheurs de la communication inégale*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1974) *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- POSTIC M. (1981) *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- VIVIER J. et alii (1988) « Analyse des tâches de l'élève : compréhension des notions, planification et autocontrôle » — *Revue Française de Pédagogie* 82.
- VYGOTSKI L. (1934 ; 1986 éd. française) *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- WALLON H. (1941 ; éd. 1977) *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- WALLON H. (1945 ; éd. 1970) *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- WINNYKAMEN F. (1985) « Imitation et acquisition par observation : études récentes et perspectives » — in : Richelle F. et alii (éds.). *Psychologie développementale*. Bruxelles : Mardaga.