



**HAL**  
open science

## L'échange d'aide dans l'interaction didactique

Nathalie Francols

► **To cite this version:**

Nathalie Francols. L'échange d'aide dans l'interaction didactique. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533707

**HAL Id: hal-00533707**

**<https://hal.science/hal-00533707>**

Submitted on 8 Feb 2011

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

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

## L'échange d'aide dans l'interaction didactique

---

**FRANCOLS Nathalie**  
Université Lyon 2, ICAR UMR 5191

Dans la classe, l'aide n'est pas exclusivement destinée aux élèves labellisés « en difficulté », parce qu'être en difficulté quand on est à l'école, est bien normal : on va à l'école pour apprendre à faire seul ce qu'on ne sait pas faire et l'aide, sous toutes ses formes, est le passage obligé pour la réussite des apprentissages.

On doit aux travaux de Vygotski traduits en France dans les années quatre-vingt trois idées fondamentales qui ont lancé dans une nouvelle direction l'observation scientifique de l'apprentissage :

Le contenu à apprendre doit être à la portée de l'enfant : *ni trop facile, ni trop difficile* : « Enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul. » (Vygotski, 1997 : 360). On (un « plus expert que lui ») doit lui apporter de l'aide pour qu'il puisse faire ce qu'il ne sait pas encore faire seul : « Nous savons qu'en collaboration avec quelqu'un l'enfant peut faire plus que lorsqu'il agit tout seul. » (ibid : 366). L'autonomie s'acquiert paradoxalement dans l'aide, l'intervention d'un autre permet de pouvoir s'en passer plus tard : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (ibid : 355)

Suivant la route ouverte par Bruner (1983), nous avons à notre tour observé l'aide dans l'interaction entre enfants et adulte, avec une perspective moins centrée sur l'apprentissage en lui-même que sur les enjeux relationnels entre les élèves et l'enseignant. Les manières dont l'enseignant apporte de l'aide à l'élève, les manières dont celui-ci demande ou non de l'aide, montrent comment se construit au coup par coup le rapport de dépendance et d'autonomie qui fonde les relations humaines, en particulier les relations entre enfants et adultes.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'Analyse des Discours en Interaction. La visée n'est pas statistique mais descriptive : à partir d'un corpus filmé de quatre classes de grande section de maternelle et de CM2, nous avons observé et analysé les échanges entre élèves et enseignants en tenant compte du contexte de communication spécifique : un lieu, un temps, des personnes, une activité.

Dans les interactions scolaires, les échanges ont lieu entre une trentaine d'acteurs : un adulte et des enfants (qui interagissent en dehors du regard de l'adulte). Du point de vue du contexte spatial, les échanges ont lieu le plus souvent dans la classe mais aussi parfois à l'extérieur. Dans la salle de classe, ce qui se dit n'a pas la même portée quand l'échange a lieu au tableau devant tout le monde ou dans l'isolement (très) relatif du bureau d'un élève. La durée de l'interaction de classe pèse lourd dans les échanges. Telle parole peut être une réponse à un événement qui a lieu deux secondes... ou deux semaines auparavant. Ces échanges construisent une histoire interactionnelle entre les acteurs, histoire interactionnelle qui contribue à des étiquetages plus ou moins évitables : le rêveur, le pénible, le doué, le fainéant...

Notre premier outil provient de l'Analyse Conversationnelle qui s'intéresse aux échanges d'un point de vue structural. Dans l'échange d'aide, on peut distinguer trois

grands moments : le déclencheur de l'aide, l'aide proprement dite et la clôture.

Le déclencheur est une action de l'élève, verbale ou non verbale à l'origine du second temps, celui de la réponse aidante de l'enseignant. Le déclencheur en question peut être explicitement une demande d'aide, mais c'est plus souvent un autre type de demande, (demande de validation par exemple) ou un comportement d'élève (signes d'inactivité ou de découragement) que l'enseignant interprète comme un besoin d'aide sans que celui-ci ne cherche explicitement à en obtenir.

La réponse aidante de l'enseignant est verbale, ou non verbale, individuelle ou collective, lance ou accompagne la reprise de l'action par l'élève, suit immédiatement la perturbation ou est différée. Elle est plus ou moins directive et agit plus ou moins directement sur la tâche, notamment, elle a une fonction plus cognitive ou technique (tenir la main pour écrire ou relire une consigne) ou affective (une parole qui motive, encourage).

Le troisième moment de l'aide est celui de la clôture de l'échange, quand aidé et aidant se séparent. Cette séparation est liée à l'aboutissement de la tâche, l'accomplissement de l'apprentissage. Elle est parfois un abandon de l'un ou l'autre des acteurs, déclenché par des événements extérieurs à l'interaction entre l'aidé et l'aidant, par exemple par des sollicitations d'autres élèves ou simplement la fin du cours.

Le deuxième outil que nous utilisons relève de la pragmatique linguistique et de la théorie des actes de langage. Si *courir* et *tricoter* sont des actes, *conseiller* et *reprocher* sont des actes de langage. Les actes langagiers et non langagiers peuvent avoir la même fonction, on peut par exemple demander son stylo à quelqu'un en formulant un énoncé impératif *donne-moi ton stylo*, une question *tu peux me donner le stylo ?* autant qu'en désignant l'objet du doigt. Dans les échanges, les deux sont souvent mêlés, des actes langagiers annoncent, accompagnent ou suivent des actes non langagiers. A l'école, il convient en particulier de distinguer parmi les actes langagiers et non langagiers certains types d'actions souvent étroitement liés : les actions de manipulation d'objets (colorier, verser de l'eau dans un récipient pour en mesurer le volume, fabriquer une poupée en pâte à modeler), les actions de manipulation de la langue (accorder un adjectif, déplacer un complément circonstanciel dans une phrase), et les actions cognitives (évaluer, concevoir, supposer). Dans la classe, l'enseignant choisit d'aider les élèves *par le faire* ou *par le dire*, ou encore de mêler les deux. Il peut par exemple répondre à une question par une autre question, donner un conseil, ou encore écrire à la place de l'élève pour le décharger d'une partie de la tâche.

Le dernier outil employé pour cette recherche relève de la théorie de la politesse linguistique de Kerbrat-Orecchioni à partir des notions de *face* et de *territoire* de Goffman. Pour décrire rapidement ces notions, la face est ce que nous craignons de perdre au sens de l'expression courante : perdre la face ou la sauver. Il s'agit de la bonne image de nous-mêmes que nous cherchons à donner et à conserver dès lors que nous entrons en interaction avec quelqu'un. Le territoire est un autre élément de notre identité sociale, il est physique (notre maison autant que notre bureau) mais aussi symbolique (nos réserves d'informations, nos domaines de compétences, notre temps). Dans l'échange d'aide, ces notions sont intéressantes car l'aide en tant que cadeau, a priori de l'aidant à l'aidé, menace néanmoins les uns et les autres sur leur face. Celui qui aide se place dans la position haute de celui qui sait par rapport à celui qui ne sait pas et risque parfois de l'écraser sous son poids. C'est

particulièrement vrai dans l'interaction de classe dans laquelle l'enseignant, en position d'autorité, doit aider les élèves à se construire une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenant. Sur le territoire des élèves, la menace pèse quand l'aide se fait trop intrusive, ou risque de les déposséder de leur tâche. La quantité d'aide apportée (*ni trop ni trop peu*) est une préoccupation constante pour l'enseignant car il s'agit toujours d'aider à faire non pour faire mais pour faire apprendre.

Les éléments de réflexion qui suivent concernent les trois moments de l'échange d'aide (ouverture, corps et clôture de l'échange d'aide) et proviennent de la description et de l'analyse de notre corpus de quatre classes (grande section de maternelle et CM2).

## 1. L'ouverture de l'échange d'aide

L'initiative de l'ouverture d'un échange d'aide peut revenir à l'élève ou à l'enseignant. Nous n'observons aucune demande d'aide directe de la part des élèves, sous la forme *aidez-moi* ou *vous pouvez m'aider?* Cette absence peut être due simplement aux conditions d'enregistrement qui laissent inaudibles nombre de paroles des élèves. Néanmoins, cette absence de demande explicite audible peut être signifiante quand on la compare aux procédés très implicites de demandes d'aide ou au nombre d'échanges d'aide qui naissent en dehors de toute demande de l'élève observés dans le corpus.

L'initiative de l'échange avec l'enseignant est la première étape de la demande d'aide. On distingue des interventions dans lesquelles les élèves produisent d'abord un signal pour solliciter l'enseignant (lever le doigt, se déplacer, appeler, attendre son tour dans une file) des interventions dans lesquelles les élèves produisent en même temps le signal et l'objet de leur demande (*maître vous pouvez répéter ?*). Les règles de la sollicitation de l'enseignant sont très variables d'un enseignant à l'autre, d'un dispositif didactique à l'autre, mais aussi d'un moment à l'autre dans le même dispositif didactique. Quand les élèves interpellent l'enseignant sans donner l'objet de leur requête (ou sans en avoir le temps), ils voient souvent leur requête rejetée avant de l'avoir formulée (certains changent alors de modes de sollicitation de l'enseignant, d'autres abandonnent).

Les procédés de réalisation des demandes d'aide sont très variés et n'aboutissent pas toujours à une réponse aidante de l'enseignant :

- un simple appel (LEVER LE DOIGT, *maître*), dans le cadre des dispositifs didactiques dans lesquels l'enseignant est « à disposition » des élèves, c'est-à-dire quand il circule dans la classe.
- des questions, qui cherchent une réponse pour surmonter un blocage. Certaines questions sont des demandes formelles (*on souligne le titre ? de quelle couleur ? on écrit combien ?*) et semblent chercher à reculer le moment de commencer l'activité demandée par l'enseignant.
- des demandes de permission d'utiliser des ressources d'aide (*maître je peux regarder le tableau ?*)
- des demandes de validation (*maître c'est juste ? maître faut faire une soustraction ?*)

- l'expression de l'ignorance ou de l'incompétence. Le problème est plus ou moins précisé dans la demande, entre *je comprends rien* et *je sais pas ce que ça veut dire ce mot*.
- la mise en cause de la difficulté de l'activité (*c'est trop dur, c'est impossible à trouver*). Dans nos corpus, ce type de demande est toujours rejeté par les enseignants, qui n'interprètent pas ces mises en cause de l'activité comme des demandes d'aide. Elles débouchent souvent sur des reproches aux élèves.

Les objets des demandes d'aide sont

- directement liés aux activités scolaires (*je comprends pas la consigne*)
- indirectement liés aux activités scolaires, par exemple un matériel manque pour travailler (*on trouve pas le dé*), ou un problème d'organisation à plusieurs (*Inès elle a joué mais c'était mon tour, Brian il a pris tous les legos*). Le signalement d'un conflit entre élèves à l'occasion d'une activité scolaire peut être considéré comme une demande d'aide à résoudre le problème d'organisation.
- non liés aux activités scolaires, par exemple pour fermer les boutons d'un manteau en maternelle.

Les enseignants sont également demandeurs d'aide dans la classe. Il s'agit la plupart du temps d'une façon polie de réaliser une requête et ne remet rarement en cause les compétences du maître.

## 2. Le corps de l'échange d'aide : les procédés d'aide

Lorsque les élèves ne demandent pas d'aide, le cas le plus fréquemment observé dans nos corpus, c'est l'enseignant qui en apporte, directement ou en la proposant préalablement. Il procède d'abord à un diagnostic de la perturbation dans l'action de l'élève. Ce temps du diagnostic prend les quelques secondes de lecture de la fiche d'exercice de l'élève (diagnostic réalisé par l'enseignant seul) aux quelques minutes d'un questionnement oral (diagnostic co-réalisé par l'élève et l'enseignant).

Après ce temps d'interprétation de ce qui fait problème pour l'élève dans sa tâche, on distingue parmi les procédés réparateurs :

- ceux qui mettent fortement en jeu la présence de l'enseignant et ceux qui cherchent à faire utiliser par les élèves d'autres ressources d'aide,
- les procédés centrés sur la tâche et les procédés centrés sur la personne. Les premiers jouent sur les blocages techniques ou cognitifs et les seconds sur les blocages affectifs, liés à la démotivation éventuelle de l'élève.

Le principal procédé de réparation de l'enseignant consiste à proposer un deuxième traitement sans guidage de l'action de l'élève (offre d'un temps, d'un lieu, d'un matériel pour refaire). Lorsque cette demande n'aboutit pas au résultat escompté, ou selon l'hypothèse de l'enseignant sur les raisons de l'échec du premier traitement, il propose alors un deuxième traitement en dirigeant plus ou moins l'action de l'élève :

- en renvoyant l'élève à lui-même : *comment tu peux savoir ? de quoi tu as besoin*

*pour réussir?*

- en donnant des indices : *c'est le mois de no-*
- en suggérant à l'élève d'autres méthodes : *tu pourrais prendre le pinceau par exemple*
- en conseillant à l'élève une autre méthode (nous considérons le conseil plus directif que la suggestion) : *si tu veux que ça marche il faut plier ta feuille*
- en prescrivant une ou plusieurs actions à l'élève. Les prescriptions sont très directives et limitent fortement l'autonomie des élèves. Cette limitation de l'autonomie est justement ce qui aide l'élève mais fait courir le risque de non apprentissage ou de dépendance à l'aide : *Y a pas d'autres solutions il faut commencer par tout lire et après tu réponds à la première.*
- en prenant en charge une partie ou la totalité de l'action de l'élève. Elle est « aide à apprendre » quand l'enseignant demande à l'élève de l'imiter (immédiatement après ou plus tard). Elle peut aussi être une prise en charge de l'action pour que l'élève se concentre sur une autre partie de la tâche à mener.
- en étant présent, en surveillant la bonne marche de l'action de l'élève, ce qui permet à l'enseignant d'intervenir quand il en repère la nécessité, le risque est alors d'intervenir trop et d'empêcher l'élève de se frotter à la difficulté.
- en sollicitant l'utilisation des affichages de la classe, l'évocation d'un exercice similaire, l'utilisation d'un matériel adapté ou l'entraide.

Parmi les procédés que nous appelons aides centrées sur la personne, nous entendons les interventions qui évitent aux élèves de perdre la face dans les situations de difficulté, qui les encouragent, les rassurent, les aident à entrer dans la tâche ou à ne pas en sortir. Ces procédés sont principalement verbaux et la plupart du temps associés à des procédés d'aide centrés sur la tâche :

- des procédés d'adoucissement des évaluations négatives :
  - des euphémismes (*c'est pas mal, c'est presque bien au lieu de c'est faux, c'est un petit peu gros*)
  - des justifications (*ce qui y a c'est qu'il est un petit peu gros*)
  - des termes d'adresse affectueux (*c'est un peu moche ça ma belle*)
- des minimisations explicites de l'offense d'être en position d'aidé (*c'est pas grave d'avoir besoin d'aide*)
- le positionnement de l'élève par rapport à l'aboutissement de sa tâche (*c'est bientôt fini, plus que deux*).
- l'accompagnement pas à pas de l'élève dans sa tâche : présence rapprochée de l'enseignant pendant la réalisation de la tâche par l'élève pour répéter les consignes, exhorter à faire, évaluer chaque action.
- la réassurance de l'élève par des annonces rituelles (*n'ayez pas peur*) et la promesse d'être aidé (*je vous aiderai ne vous inquiétez pas*) pour faire entrer les élèves dans la tâche.
- l'encouragement de l'élève par des évaluations positives accentuées (*super, bravo*), des exhortations (*continue, allez*), qui frisent parfois l'insistance intrusive (réitérations de *allez*)
- l'offre d'un espace de parole pour exprimer les émotions ressenties pendant la

tâche : des échanges longs qui tranchent avec les observations générales de procédés d'aides affectives très courts, imbriqués dans les interventions de l'enseignant.

L'observation des procédés d'aide mis en œuvre spontanément dans les classes par les enseignants montre leur poids dans l'autonomisation de l'élève (selon la directivité des procédés) et construisent un certain rapport à l'erreur et à la difficulté (dans quelles mesures elles sont acceptées).

### 3. La clôture de l'échange d'aide

Au niveau de la forme, la clôture de l'échange est le plus souvent invisible : nous n'observons que très exceptionnellement une parole qui annonce ou accompagne la fin de l'aide. La plupart du temps, elle se réalise implicitement par une évaluation positive à forte valeur conclusive (*bien, très bien*) et assez rarement par une évaluation ou un bilan de ce que l'élève a compris (*tu as bien compris tu continues tout seul je vais aider les autres*).

Cette invisibilité peut être due à ce que l'arrêt de l'aide n'est jamais définitif dans la classe, l'échange pouvant toujours être repris ultérieurement.

Pour ce qui concerne les déclencheurs de l'arrêt de l'aide, nous en avons distingué deux types : les événements liés à l'interaction entre l'aidant et l'aidé, que nous appellerons déclencheurs internes, et les déclencheurs externes. Parmi les premiers, nous considérons dans un premier temps le rapport de l'aidé à la tâche et à l'apprentissage sous-jacent, du point de vue du maître ou de l'élève : la tâche de l'aidé est signalée par l'un ou l'autre comme aboutie ou pas, l'apprentissage est réalisé ou pas. Parmi les déclencheurs externes, on remarque la limite de temps de l'activité et principalement les sollicitations des autres élèves qui fragilisent les échanges d'aide individuels en les interrompant très fréquemment.

## Conclusion

L'aide n'est pas seulement une question didactique et disciplinaire, elle met en jeu fortement la relation entre les personnes. L'objectif de cette description de la communication en classe autour de l'échange d'aide est de permettre aux enseignants de réfléchir à leur fonctionnement quotidien. Il nous semble que c'est dans les pratiques pédagogiques ordinaires que se font en grande partie les réussites des élèves, à travers tout ce que l'on ne voit pas parce que trop microscopique, trop automatique, tout ce dont on n'a pas forcément conscience et qui construisent pourtant les apprentissages et l'autonomie des enfants.

## Références bibliographiques :

BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir faire Savoir dire*. Paris : PUF.

FRANCOIS, F. et al. (1990) : *La communication inégale – Heurts et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé.

- HUDELOT, C. (1999) : "Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève", in GILLY et al : *Apprendre dans l'interaction*, pp219-241
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000) : « L'analyse des interactions verbales : la notion de « négociation conversationnelle » - Défense et illustrations », *LALIES 20*.
- MONDADA, L. (2006) : "Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire", in GUERNIER, M-C& DURAND-GUERNIER, V& SAUTOT, J-P : *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté, pp 45-73