

*Abdoulaye Faye*

## **COMPRENDRE LA DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES : LES APPORTS D'UNE APPROCHE PAR L'ACTIVITÉ**

### **Résumé :**

Nous proposons une étude sur l'activité en classe de deux élèves de 4<sup>ème</sup> en difficulté d'apprentissage. A travers l'analyse de l'expérience vécue d'Anna et Kenza nous affirmons le potentiel heuristique d'une entrée par l'activité pour la compréhension des situations d'enseignement-apprentissage. Notre travail s'appuie sur un programme de recherche en anthropologie cognitive située. Il s'appuie sur le recueil des traces de l'activité et les verbalisations de l'élève en entretien d'autoconfrontation pour accéder à la dynamique de son engagement et au sens construit dans la situation.

**Mots-clés :** approche qualitative, entrée activité, activité en classe, élève en difficulté d'apprentissage, expérience.

### **Abstract:**

We present the study of the classroom activity of two 4th year pupils with learning difficulties. Through the analysis of Anna and Kenza's lived experience we affirm the heuristic potential of an entry by activity for a better understanding of teaching and learning situations. Our work is based on a qualitative approach pertaining to a research program in situated cognitive anthropology. By collecting the traces of the classroom activity and the verbalizations of the pupils in self-confrontation interviews, we provide access to the dynamics and the meanings of their evolution in this specific environment.

**Keywords:** qualitative approach, activity entry, classroom activity, pupil with learning difficulties, experience.

## Introduction

Plusieurs approches théoriques interrogent la persistance de l'échec scolaire dans les systèmes éducatifs. Ces dernières années, la prise en compte du contexte de la classe s'impose comme une perspective porteuse. Elle permet d'analyser des interactions entre les pôles de la relation pédagogique (Houssaye, 2014) et d'appréhender des phénomènes inhérents à la dévolution du savoir dans les institutions didactiques ainsi que les significations du travail scolaire pour les élèves (Perrenoud, 1994). Tout en partageant avec Rayou et Sensevy (2014) la nécessité d'étudier les logiques mises en œuvre en classe d'un point de vue contextuel et relationnel, nous insistons sur l'intérêt d'une approche située pour comprendre ces phénomènes. Nous affirmons avec Barbier et Durand (2003) la fécondité d'une « entrée activité » en ce qu'elle permet de saisir l'activité humaine dans sa diversité, sa complexité et « l'inédit de sa survenance » (p.105). Ainsi, à propos des situations de classe, elle offre l'opportunité de saisir des aspects peu visibles comme les préoccupations entretenues par les élèves décrocheurs (Vors, 2016), les connaissances mobilisées en situation de cours (Terré et al., 2016) voire la dynamique interactionnelle entre élèves durant les tâches collectives (Huet & Saury, 2011).

En complémentarité de ces travaux, notre étude a pour objectif d'analyser la difficulté d'apprentissage via l'expérience en classe de collégiennes en difficulté d'apprentissage. Nous nous référons à une approche éactive de l'activité humaine (Varela, 1989) et nous appuyons sur l'objet théorique « cours d'expérience » (Theureau, 2004 ; 2006) pour rendre compte de l'organisation intrinsèque de leur activité en classe. Nous faisons l'hypothèse que la connaissance de l'expérience vécue par ces élèves dans la classe favorise une meilleure appréhension de ce qui se joue dans la situation d'enseignement-apprentissage et l'amélioration des méthodes de remédiation.

La première partie de l'article décrit l'enjeu d'une analyse de l'activité des élèves en classe. Nous y rappelons la prépondérance des analyses socio-centrées et celles d'ancrages psychologiques dans l'étude des inégalités d'apprentissage entre les élèves. Dans la seconde partie, nous présentons le terrain puis quelques considérations théoriques et méthodologiques. La dernière partie présente l'étude empirique menée avec Anna et Kenza pour situer les gains heuristiques d'une analyse au plus près du vécu des élèves.

## **1. Entrer par l'activité réelle des élèves : une alternative pour accéder à leur point de vue en classe.**

Suivant (Roiné, 2014), trois formes d'explication de la difficulté d'apprentissage prédominent : les motifs endogènes à l'école, des causalités sociologiques et les causes de nature psychologisante. Si elles permettent une première appréhension de ce phénomène, ces approches présentent des limites que nous précisons ici avant d'énoncer les postulats d'une approche énaïve de l'expérience en situation.

### **1.1. Les principales formes d'explication de la difficulté d'apprentissage des élèves**

Dans l'approche didactique, les travaux de Brousseau en didactique des mathématiques proposent un cadre générique pour l'étude des situations d'enseignement-apprentissage. Ils présentent un ensemble de règles qui optimise le jeu didactique. Dans cette perspective, l'échec des apprentissages ou les difficultés chez un élève sont analysés via les interactions autour du savoir en jeu et les caractéristiques du milieu didactique. Ainsi, par exemple, les élèves en situation d'échec électif en mathématiques (Brousseau, 1980) se sentent plus à l'aise dans les épreuves comportant des opérations et des algorithmes que celles qui comportent des problèmes à résoudre. De même, les épreuves de numération semblent particulièrement difficiles pour eux. Cette conception de la difficulté ne nous renseigne que partiellement de ce qui se passe lors d'un exercice et elle ne permet pas non plus de se figurer la nature des obstacles de l'élève à chaque étape du travail. Ainsi, elle nous semble éluder la complexité de l'environnement d'apprentissage et la manière dont l'élève effectue son travail.

Concernant les approches socio-centrées sur l'apprentissage scolaire, elles suggèrent des liens irréductibles entre la socialisation hors de l'école et la manière d'agir en situation scolaire. Un certain nombre de concepts étayent ces analyses : Bautier et Rochex (1997) évoquent des « malentendus sociocognitifs » qui favorisent l'adoption d'une logique de cheminement et non d'apprentissage chez certains élèves. Ces derniers éprouveraient également du mal à adopter l'« attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004) que réclament les savoirs scolaires. Analysant les situations de classe, notamment les interactions autour des dispositifs pédagogiques, Bonnéry (2009) avise sur le rôle non négligeable des « supports pédagogiques » qui exigent chez les élèves un « saut cognitif » important permettant de décrypter leur

pouvoir cognitif. Faiblement centrées sur l'activité réelle en classe, ces analyses nous semblent réduire la cognition à des déterminants sociologiques qui, s'ils éclairent le parcours scolaire des élèves, ne rendent pas suffisamment compte des interactions entre l'élève et son environnement dans le contexte de la classe.

Les approches psychologisantes de la difficulté d'apprentissage situent ce phénomène dans les caractéristiques comportementales, cognitives voire neurales de l'élève. D'abord dominées par les discours sur la motivation des élèves, elles portent dorénavant sur les « problèmes » psychologiques ou cognitifs liés à l'apprentissage. Un tel revirement transparaît dans les textes officiels et les préconisations sur la prise en charge de la difficulté d'apprentissage (Roiné, 2014). L'élève y est désigné comme sujet à des « difficultés de développement » (*MEN, Rased*, 2002). En réalité, l'on suggère ici des troubles ancrés dans l'être biologique de l'apprenant (Ramus, 2005) qui réduisent ses capacités à acquérir certaines connaissances. D'ailleurs, les « troubles spécifiques des apprentissages<sup>1</sup> », légitimés par les politiques et adoptés par les familles (Morel, 2016), participent de cette vision ainsi que les travaux qui prônent l'identification de profils de jeunes enfants. Si ces travaux apportent des contributions essentielles à la connaissance des processus mentaux et cérébraux liés à l'apprentissage, ils laissent de côté les processus à l'œuvre dans les apprentissages de types scolaires. Par ailleurs, leurs diagnostics se limitent à identifier des défaillances liées au développement cognitif. Ils n'apportent que peu d'éléments sur les interactions des élèves en classe et les processus liés à la construction de savoirs dans ce cadre.

En somme, ces diverses approches conduisent à penser la difficulté d'apprentissage d'un élève d'une manière parcellaire, mettant tantôt en avant des critères qui débordent les apprentissages scolaires, tantôt des critères centrés sur les caractéristiques de l'enfant tout en dépendant du point de vue d'un observateur sur sa situation. L'analyse de l'activité réelle des élèves, à travers une épistémologie énaïve, interroge les fondements de ces approches.

---

<sup>1</sup> Plus communément appelé les « dys », qui font référence à des troubles ou handicaps impactant l'apprentissage de savoirs spécifiques : calcul, lecture, orthographe, habileté pratique, etc.

## **1.2. L'activité comme révélatrice de l'expérience significative de l'élève en classe.**

L'enaction est tirée des travaux du neurobiologiste H. Maturana (1975). Il nous rappelle que le vivant se caractérise par sa capacité à créer un environnement significatif lui permettant de conserver son unité et sa survie dans un milieu donné. Le paradigme éenactif (Varela et al., 1993) qui en découle considère la cognition des êtres vivants comme une co-émergence en situation entre un individu et son environnement. Cette conception cherche à redonner une place centrale au sujet de la cognition, tout en ne perdant pas de vue l'environnement dans lequel il évolue.

Sous ce rapport, l'importance du lien entre les difficultés d'apprentissage et la socialisation hors de l'école est un premier postulat discutable. Le rapport au savoir des élèves en difficulté (Charlot et al., 1992) met en lumière les logiques partagées dans leur milieu d'origine. Cependant, il ne permet pas de rendre compte de ce qui se joue en classe, comme par exemple, le caractère fondamentalement situé de toute activité humaine. Le comportement d'un élève, ses difficultés ou ses réussites à l'école, portent les caractéristiques de la classe : l'aménagement choisi par l'enseignant, le matériel pédagogique utilisé, la consigne du travail, ses relations avec l'enseignant ou avec les pairs, les habitudes de la classe, etc. De sorte que l'étude de ses performances ne saurait se limiter à identifier sa catégorie sociale d'appartenance ; il importe de prendre en compte les interactions et les actions qu'il effectue à chaque instant ainsi que les caractéristiques de la classe qu'il prend en compte dans son activité. De fait, l'activité est toujours un couplage entre un acteur et son environnement (Varela, 1989b).

Un second postulat que notre approche permet de discuter est l'idée que les difficultés d'apprentissage scolaire d'un élève dépendent de la structure de son cerveau. Cette hypothèse cognitiviste oblitère le fait que l'activité humaine est incarnée (Varela et al., 1993), c'est-à-dire qu'elle prend racine dans le corps tout entier, s'appuyant à la fois sur les composantes neurobiologiques, sensori-motrices, émotionnelles et perceptives de l'acteur. S'attacher seulement à la structuration cérébrale conduit à délaissier les comportements induits par les ressentis et les interprétations de l'acteur à chaque instant en fonction des éléments de la situation qu'il perçoit et qui sont pertinents pour lui. L'hypothèse cognitiviste tend également à évacuer la dimension vécue de l'activité

humaine or celle-ci donne lieu à une expérience pour l'acteur, aussi fugace et partielle soit-elle. Autrement dit, l'acteur est en mesure de restituer ce qu'il vit à chaque instant. Cette hypothèse tirée de la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945) permet à la fois de (re)donner à cet acteur la capacité de rendre compte de son vécu et d'examiner le couplage entre lui et sa situation, c'est-à-dire, les éléments de l'environnement qu'il prend en compte pour agir.

De fait, dans le cadre de la classe, il y a autant de vécus que d'élèves, chacun élabore des significations sur la base de son interprétation des phénomènes. Cette conception s'accommode à peine avec l'idée qu'il y aurait des manières de percevoir et d'agir qui sont déterminées par les configurations du cerveau. Au contraire, à chaque instant de la classe, l'élève vit une expérience qui dépend de ce qui est pertinent pour lui et de ses ressentis : un travail peut être « bâclé » car réalisé à un moment où l'élève se préoccupait plus de la sonnerie qu'il vient d'entendre, de la fatigue ressentie ou des camarades qui rendent leurs copies, plutôt que de la qualité de sa production, par exemple.

Comme nous venons de le montrer, ces présupposés sur l'activité humaine permettent de considérer à nouveaux frais la situation d'un élève en difficulté dans le cadre de la classe. Nous allons en rendre compte à présent à travers l'étude de cas de deux collégiennes.

## **2. Présentation de l'étude**

Dans cette partie, nous énonçons les principes théoriques et méthodologiques de notre étude. Mais avant, les situations de classe étudiées sont présentées. Pour rappel, la visée principale de l'étude est de contribuer aux connaissances sur la difficulté d'apprentissage scolaire. Le parti pris d'explorer le vécu des élèves a pour enjeu de décrire et de comprendre les types de focalisations, les préoccupations, les émotions significatives et, plus largement, la manière dont leur activité est organisée.

### **2.1. Les situations de classe étudiées**

Nous nous sommes intéressés à l'expérience d'Anna et Kenza. La première a été suivie en cours d'Anglais et d'Histoire et la seconde, en Mathématiques. Les deux élèves sont en 4<sup>ème</sup> au collège, dans une ville du Sud-Ouest de la France. Pour l'institution scolaire, elles sont en proie à de grandes difficultés d'apprentissage.

Pour Anna, la séance d'Anglais analysée a été observée en novembre 2017. Au retour des vacances de la Toussaint, l'enseignante a demandé aux élèves de produire un récit sur leurs activités durant cette période. L'objectif est d'évaluer leur maîtrise du prétérit et de l'imparfait ainsi que leur capacité à mobiliser les adverbes exprimant le passé. Pour le réaliser, les élèves disposent de leur manuel d'Anglais et de dictionnaires bilingues Anglais-Français.

Quant au cours d'Histoire, abordant le thème de l'esclavage et le commerce des esclaves, les élèves doivent décrire une plantation. Pour ce faire, ils doivent s'aider des chapitres vus auparavant et des illustrations présentes dans leur manuel. Les compétences visées dans l'exercice sont : maîtriser les savoirs sur le thème étudié ; savoir répondre à des questions de cours ; s'appuyer sur différentes ressources pour répondre à une question ; savoir analyser une illustration, etc.

S'agissant de Kenza, l'analyse de son cours d'expérience a été réalisée lors de deux séances d'une leçon de Mathématiques. Ces séances se sont déroulées durant le mois de Novembre 2017. Il s'agit d'exercices de mathématiques à réaliser sur un ordinateur à l'aide du logiciel, GéoGébra<sup>2</sup>. Les élèves utilisent cet outil depuis la classe 6<sup>ème</sup> et son exploitation nécessite à la fois un savoir-faire sur l'outil informatique et des savoirs sur les Mathématiques (définitions et propriétés des notions mathématiques, règles et principes de création de figures géométriques, de calculs algébriques, etc.).

L'exercice consiste à tracer un trapèze et à préciser la mesure des angles. Dans la consigne, les élèves doivent travailler en binôme. Comme à l'accoutumée, Kenza est avec Victoire. Les données analysées correspondent donc au début du travail sur le logiciel et aux efforts de Kenza et de son binôme pour dessiner le polygone.

## 2.2. L'approche théorique et méthodologique de la recherche

Dans l'approche enactive, *a contrario* des perspectives que nous avons présentées plus haut, « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » (Varela et al., 1993, p. 35). C'est à cet avènement conjoint du monde que nous nous intéressons à partir du regard des élèves, ou plus

---

<sup>2</sup> GéoGébra est un logiciel libre pour apprendre et enseigner les mathématiques dans le cadre scolaire: <https://www.geogebra.org/?lang=fr>

précisément, à partir de leur expérience de la classe. La notion d'expérience ici correspond à la « conscience préreflexive » telle que décrite dans la phénoménologie sartrienne (Sartre, 1943) : une présence à soi, la compréhension par l'acteur de ce qu'il vit à l'instant *T* et qui, selon Theureau (2004), peut être documentée, à partir de ce qui est « montrable, racontable et commentable » de l'activité par l'acteur lui-même.

Les enregistrements vidéos, complétés par des observations faites de la situation ont fait l'objet d'une autoconfrontation (Theureau, 2010) afin de recueillir les commentaires des élèves sur leurs vécus de la classe.

L'analyse a consisté à rendre compte de l'organisation intrinsèque de l'activité de chaque élève en la découpant en unités significatives élémentaires les plus petites possibles. Ces unités peuvent correspondre à des communications, des actions pratiques, des sentiments, des interprétations, des focalisations, etc. Cette étape préliminaire permet de préciser la dynamique d'engendrement et la composition des unités d'expérience à partir d'une analyse sémiologique (Peirce, 1978). Six composantes sont alors identifiées pour chaque unité élémentaire : l'Engagement (E), l'Actualité potentielle (A), le Référentiel (S), le Représentamen (R), l'Unité du cours d'expérience (U) et l'Interprétant (I).

L'Engagement correspond à l'ouverture de possibles pour l'acteur qui s'expriment en termes de préoccupations ou des intérêts pratiques. Ceux-ci participent à l'anticipation de phénomènes susceptibles de se réaliser (Actualité potentielle) au vu de la (re)connaissance de ces circonstances par l'acteur (Référentiel). Ces trois composantes constituent une structure d'anticipation, une toile de fond, donnant lieu à l'apparition de phénomènes (Unité d'expérience) déterminés en fonction de ce que l'acteur juge pertinent et qu'il prend en compte à l'instant *T* dans l'environnement (Représentamen). Ces phénomènes sont interprétés à partir des règles, des connaissances (Interprétant) qu'ils participent à transformer ou à consolider.

Les résultats de notre étude montrent des modalités spécifiques d'organisation de l'activité des élèves en difficulté. Leur vécu de la situation révèle trois caractéristiques potentiellement liées aux difficultés d'apprentissage scolaire. Nous les précisons dans la partie qui suit.



### 3. La dynamique de l'expérience en classe des élèves en difficultés d'apprentissage

#### 3.1. Focalisation sur des aspects marginaux des enjeux d'apprentissage

L'analyse des interactions significatives d'Anna et de Kenza en lien avec les enjeux d'apprentissage montre que les deux élèves se focalisent sur les dimensions marginales du travail demandé. Elles abordent les tâches en ayant deux préoccupations principales : afficher leur implication dans le travail et réussir une partie de la tâche. Ces préoccupations sont sélectionnées à travers l'interprétation des changements dans l'environnement et la prise en compte de leur état dynamique.

*Tableau 1: Extraits d'enregistrement sur la focalisation sur des aspects marginaux de la tâche*

Cours - Tâches réalisées	Extraits d'autoconfrontation
Histoire - Anna décrit la plantation des esclaves	« Alors, je cherche que mon texte soit compréhensible avec l'image et ce que nous donne le texte du livre. Et... j'essaie de faire un beau texte avec beaucoup de précisions. »
Maths – Kenza commence son exercice avec Victoire	« Non elle nous l'avait donné avant en devoir, la prof, pour les vacances. Mais je ne pensais pas qu'il fallait faire le tableur sur l'ordinateur, je l'ai fait sur feuille, avec une règle, je me suis débrouillée avec Victoire, comme mon niveau en maths... j'en ai profité. »
Anglais – Anna fait le récit de ses vacances	« Après, je me suis dit, prends par exemple des choses que tu as faites. Par exemple, je me dis, je ne sais pas, là je voulais écrire « on est allés manger plusieurs fois au restaurant » des trucs comme ça, genre « on est allé dans un parc d'attraction »... Enfin des choses comme ça quoi, des choses à peu près basiques, qu'on pourrait faire pendant des vacances... ».

Dans ces extraits, certaines caractéristiques de la tâche paraissent plus prégnantes pour les élèves. On note chez Anna un attrait pour la bonne tenue du cahier et la volonté de satisfaire des critères esthétiques qui, pour elle, sont des critères décisifs. Ces focalisations s'appuient sur sa connaissance des critères d'évaluation. Anna précise : « *si je n'ai pas bien révisé, ben au moins que j'aie une bonne appréciation sur la façon dont... est entretenu mon cahier* ». Ainsi donc, l'espoir de gagner des points sur la tenue du cahier l'encourage à insister sur la présentation du cahier qui, si elle est importante paraît moins cruciale que les compétences visées qui, de fait, se retrouvent au second plan.

De même, dans la production de l'écrit en Anglais, Anna mobilise des savoirs pratiques sur les stratégies d'évitement du travail et détourne les documents de travail vers des buts éloignés de cette tâche comme tels que le fait de feuilleter son manuel pendant de longues minutes. En réalité, le manuel lui permet de s'inscrire dans des manœuvres dilatoires cohérentes avec ses préoccupations à ce moment précis : « perdre du temps » ; « ne pas tout faire tout de suite ». De sorte que la focalisation sur ce matériel pédagogique concrétise une « disposition à agir » (Durand, 2013), celle qui amène Anna, lorsque la tâche demandée lui semble ardue, lorsqu'elle n'arrive pas à avancer toute seule, à différer la réalisation du travail à travers l'instrumentalisation et le détournement des outils dont elle doit se servir.

De son côté, lors de la conception du trapèze sur l'ordinateur, Kenza organise son activité d'une manière particulière. Elle décide de le tracer à main levée. Ses préoccupations principales à ce moment sont : avancer dans l'exercice ; tracer le trapèze sur le logiciel ; mettre des repères visuels pour tracer le trapèze. Kenza démontre une implication dans la tâche. Cependant elle avance difficilement et affiche un certain rapport au travail.

**Tableau 2: Extrait autoconfrontation de l'activité de Kenza en Mathématiques – Séance n°1 Min. 21'59**

Ch : *Là tu commences à mettre les points.*

Kenza : *Hun, oui.*

Ch : *Tu te bases sur quoi pour les faire, les points ?*

Kenza : *En fait quand elle est venue, la prof, elle nous a expliqué comment faire le quadrillage et elle nous a expliqué comment c'était*

*un trapèze, parce que je ne me souvenais plus trop comment c'était un trapèze parce que ça faisait longtemps je n'étais pas allée au cirque et parce que pour moi le trapèze pour moi c'est les petits triangles, pour moi ça me disait rien de spécial, ou bien pour moi c'était des trucs de géométrie enfin, des trucs voilà quoi. Eh ben non en fait c'est des espèces de rectangles. Donc ça m'a perturbé.*

Cet extrait nous renseigne sur ses choix dans certaines situations. Réaliser le trapèze est difficile pour Kenza car elle n'arrive pas à se représenter correctement la figure géométrique. Lorsqu'elle perçoit le mot « trapèze » dans le libellé, cela fait écho à des expériences liées au cirque, à la représentation artistique. Même si Kenza sait que le trapèze est également une figure géométrique, elle pense qu'il s'agit plutôt de « petits triangles », dans tous les cas « rien de spécial » et de pertinent pour comprendre les attendus de l'exercice. Ainsi l'aide reçue de la part de l'enseignante permet la validation des connaissances mobilisées pour l'action et la déconstruction des règles : « le trapèze est lié au cirque » ou le trapèze est « une sorte de petit triangle ». En outre, cet épisode montre que, dès que Kenza se confronte à ses limites, elle préfère dénaturer le travail (faire la figure à main levée) ou surinvestir un aspect particulier de la tâche (s'appuyer sur Victoire, son binôme ; sur-solliciter l'enseignante ; attendre des explications précises sur les étapes du travail, etc.).

En somme, s'il est possible de convenir avec Bonnéry (2007) d'un « effet de cumul » impactant le travail des élèves en difficulté, ces derniers ne semblent pas perdre de vue les objectifs de la scolarité. Lorsqu'ils s'adonnent à des activités visiblement éloignées des apprentissages attendus, ils y cherchent un moyen de s'accrocher et de continuer à travailler malgré leurs difficultés. Ainsi, ces élèves tentent de maintenir une activité viable (Veyrunes et al., 2005) afin d'éviter un décrochage total.

### **3.2. Émotions régulatrices de l'engagement dans la situation**

La dimension émotionnelle est une composante importante de l'activité des deux élèves. Dans leur commentaire du vécu de la classe, elles identifient des moments précis où les composantes de leur expérience sont des états émotionnels directement liés à leur engagement. A ce titre, nous avons repéré quatre types d'émotions évoqués de manière récurrente : l'angoisse, la contrariété, l'ennui, l'abattement.

De tels sentiments apparaissent le plus souvent, dans leur comportement, au cours de la réalisation d'une tâche, à travers des soupirs, un affalement sur la chaise, la rouspétance à propos du travail, etc. ou alors, les élèves les expriment très clairement durant l'entretien d'autoconfrontation. Il faut noter que l'apparition des sensations désagréables est fréquemment liée à la nature de la tâche à faire. Dans ces cas de figure, elle s'accompagne souvent d'un commentaire sur la détestation de la discipline scolaire ou de l'enseignant, son représentant institutionnel<sup>3</sup>. Cela correspond également à des moments où l'avancée dans le travail demandé n'est envisageable qu'à travers l'aide et le soutien d'un tiers. Ainsi, par exemple, Kenza exprime sa frustration lors des tentatives multiples et infructueuses pour tracer le polygone sur l'ordinateur. Elle se sent contrariée par le « trop-plein » d'informations qu'elle perçoit dans le manuel d'autant que l'enseignante reste trop évasive à son goût sur les étapes à suivre pour concevoir la figure géométrique. Ainsi, son jugement apparaît sur le fond d'un sentiment d'exaspération renforcé par la mobilisation de connaissances sur l'imprécision des consignes de l'exercice.

Nos analyses confirment les propositions de Järvenoja & Järvelä (2005) sur les sources des émotions ressenties par les élèves dans le travail. Ces auteurs partagent avec nous l'attribution de ces ressentis à l'état des élèves ou aux caractéristiques du travail. Cependant, notre étude insiste davantage sur leur apparition comme un « vécu » de la situation. Ces émotions semblent procéder de la dynamique même de l'activité et constituent un « état mental » (Damasio, 2003) provoquée par l'interprétation de la situation et donc tout à fait capable d'impacter l'engagement des élèves.

L'apparition des émotions dans l'expérience des élèves est donc décisive en ce qu'elles sont constitutives de leur vécu et qu'elles sont constituantes de l'activité dans le sens où elles favorisent la focalisation sur des éléments particuliers de l'environnement ou la délimitation de préoccupations spécifiques. De ce fait, notre analyse conforte leur importance dans l'apprentissage scolaire (Cuisinier & Pons, 2011) et, plus largement, leur place dans la cognition des individus (Damasio, 1994).

---

<sup>3</sup> Exemple d'Anna qui avoue sa désaffection de l'Anglais

### 3. 3. Engagement non-linéaire dans la situation d'apprentissage

L'activité des deux élèves se présente comme particulièrement fragmentée. Anna et Kenza affichent une grande sensibilité aux phénomènes qui surviennent dans la classe. Dans leur expérience, cela se traduit par des focalisations brèves et très fluctuantes ainsi qu'un engagement visant des préoccupations diverses : réalisation des tâches d'apprentissage, communication envers les camarades, réaction aux comportements des pairs, rêvasserie, etc. Ces attitudes démontrent la porosité entre leur expérience des élèves et l'activité collective.

Nous observons ces comportements dans le cours d'expérience d'Anna par exemple, à travers son intérêt pour les échanges entre ses camarades qui se chamaillent ou les interactions entre l'enseignante et d'autres élèves. Souvent, elle met à profit ces moments pour avancer dans son travail. En effet, Anna s'emploie à trouver des ressources pour s'aider quand elle n'arrive pas à avancer dans l'écriture. Ainsi, son attention est focalisée sur l'échange entre l'enseignante et Jaimé, son camarade d'à côté, car elle souhaite que l'enseignante vienne vers elle tout en espérant « savoir ce que l'enseignante dit à Jaimé ». Cette préoccupation émerge de la mobilisation d'une connaissance relative au fait que « quand l'enseignante propose son aide à un (des) élève(s), ces indications peuvent tout aussi servir aux autres élèves ».

Contrairement à Anna, la présence de cette dispersion de l'engagement est moins visible chez Kenza lors de la conception du trapèze. Toutefois, nous avons noté qu'en réalisant le polygone, elle a souvent fait preuve d'initiative lorsqu'elle pensait avoir compris les explications de l'enseignante. Cependant, ses efforts pour tracer la figure étaient vains, l'obligeant à chaque moment à changer de focalisation, passant de la collaboration avec Victoire, à des tentatives de tracer seule la figure ou à des sollicitations de l'enseignante.

A travers cette non-linéarité de l'activité, deux postulats du paradigme énoncé sont confirmés : le caractère situé de l'activité, qui est toujours « une interaction sujet-situation » (Saury et al., 2013). En effet, l'activité n'est pas dissociable du contexte spatial, historique, social, culturel, etc. dans laquelle elle s'inscrit. Ensuite, cette activité est indéterminée ; il est impossible de prévoir à l'avance la dynamique de l'engagement des acteurs (Bourguin & Varela, 1992) car ceux-ci n'interagissent à chaque moment qu'avec les éléments de l'environnement qu'ils jugent pertinents pour eux. De plus, au sujet de l'activité des élèves en classe,

leur attention fluctuante est souvent soulignée, ce qui contribue à des changements rapides de leurs préoccupations. En outre, le contexte de la classe est particulièrement favorable à l'apparition d'occurrences multiples (Doyle, 1977) pouvant favoriser la dispersion de l'attention des élèves.

## **Conclusion**

Dans ce travail, nous avons cherché à montrer le potentiel heuristique d'une analyse de l'activité en classe d'élèves en difficulté d'apprentissage afin de situer les apports d'une approche éactive des situations scolaires.

Son originalité réside dans la restitution de l'expérience (Barbier, 2011) des acteurs en adoptant leur perspective (Theureau, 2004). En effet, c'est en se situant au niveau des élèves en difficulté que l'on accède à ce qui « pose problème » de leur point de vue lors du travail scolaire. Ce faisant, nous nous détachons des hypothèses déterministes sur la scolarité ou celles généralistes sur l'apprentissage et éclairons leurs engagements dans la situation, leurs préoccupations dans le travail, les actions réalisées, l'interprétation des événements dans la classe et l'impact en termes d'apprentissage. Ainsi, à travers l'analyse du cours d'expérience (Theureau, 2006), nous avons montré que tout en étant conforme aux attendus de la situation de la classe, l'activité d'Anna et de KENZA ne leur permet pas de construire de nouvelles connaissances car ces collégiennes ont tendance à se focaliser sur la partie du travail qui exige un faible investissement cognitif. De surcroît, leurs émotions et leur engagement dans l'activité, éloignés des tâches d'apprentissage, les installent dans une spirale pouvant favoriser le maintien de leurs difficultés.

Vis-à-vis des explications les plus courantes sur la difficulté d'apprentissage scolaire, une approche éactive considère que la difficulté n'est pas en soi inhérente à l'élève voire à l'école. Elle découle plutôt de la dynamique de la situation en classe. Les interactions multiples de l'élève avec les éléments de l'environnement qui lui semblent pertinents participent à consolider des « disposition à agir » (Durand, 2013) peu compatibles avec une transformation de ses connaissances. Cependant, là où Rayou et Sensevy (2014) limitent l'impact des arrière-plans antérieurs cognitifs à l'action conjointe autour du savoir, notre étude montre que les élèves s'appuient bien sur des règles antérieures, mais elles sont d'abord soucieuses d'une activité viable en classe. Cette activité se réalise certes aux dépens des apprentissages visés, toutefois elle leur permet de

conserver une « cohérence interne » (Varela, 1989) vis-à-vis de ce qu'elles estiment important dans le cadre de l'apprentissage.

Ces considérations nous amènent à postuler avec Saury et ses collaborateurs (2013) la nécessité d'une approche énaïve de l'enseignement où l'« autonomie » de l'activité de l'élève est pleinement assumée. Ceci obligerait l'enseignant à envisager avec lui des modalités spécifiques de remédiation prenant en compte son expérience en situation.

### Références Bibliographiques

BARBIER, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.

BARBIER, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.

BAUTIER, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.

BAUTIER, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 89-100). La Dispute.

BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.

BONNERY, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, 13-23.

BOURGINE, P., & Varela, F. (1992). *Toward a Practice of Autonomous Systems*. The MIT Press.

BROUSSEAU, G. P. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 3-4, 107-131.

CHARLOT, B., BAUTIER, É., & ROCHEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*. Armand Colin.

CUISINIER, F., & PONS, F. (2011). *Emotions et cognition en classe* [Manuscrit].

- DAMASIO, A. R. (1994). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.
- DAMASIO, A. R. (2003). Feelings of Emotion and the Self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 253-261.
- DOYLE, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- DURAND, M. (2013). Construction of dispositions and development of human activity : A theoretical framework illustrated by the case of a novice manager. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 39-55.
- HOUSSAYE, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie* (2e édition). ESF éditeur.
- HUET, B., & SAURY, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : Une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 24, Article 24.
- JÄRVENOJA, H., & JÄRVELÄ, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process : A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 465-480.
- MATURANA, H. R. (1975). The organization of the living : A theory of the living organization. *International Journal of Man-Machine Studies*, 7(3), 313-332.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 : Dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.*, (2002) (testimony of Ministère de l'Éducation Nationale).
- MOREL, S. (2016). Troubles dans les apprentissages : Neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 1(54), 221-247.
- PEIRCE, C. S. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Points.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.



- PONS, F., GIMENEZ-DASI, M., SALA, M. N., MOLINA, P., TORNARE, E., & ANDERSEN, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. In M. Crahay & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 118-141). De Boeck Supérieur.
- RAMUS, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie & Éducation, 1*, 81-96.
- RAYOU, P., & SENSEVY, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 188*, 23-38.
- ROINE, C. (2014). L'élève en difficulté : Retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 66*(2), 13-30.
- SARTRE, J.-C. (1943). *L'être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard.
- SAURY, J., ADE, D., GAL-PETITFAUX, N., HUET, B., SEVE, C., & TROHEL, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS : Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Revue EPS.
- TERRE, N., SEVE, C., & SAURY, J. (2016). La construction et le devenir des connaissances chez les élèves en éducation physique : Une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Staps, 113*(3), 89-105.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octarès.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322.
- VARELA, F. (1989b). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Seuil.

VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

VEYRUNES, P., DURNY, A., FLAVIER, E., & DURAND, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : Une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 471-489.

VORS, O. (2016). La dynamique du décrochage local des élèves en classe structurée par un faisceau de préoccupations « travail – jeu ». *Questions Vives*, 25.