

# Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS

*From the breaches of contract towards meaning in student activity: a clinical approach to real activity in Physical Education*

Élisabeth Magendie et Daniel Bouthier

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1457>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1457

ISSN : 2111-4838

### Éditeur

Presses universitaires de Rennes

### Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2012

Pagination : 27-46

ISBN : 978-2-7535-1984-8

ISSN : 1956-3485

### Référence électronique

Élisabeth Magendie et Daniel Bouthier, « Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-2 | octobre 2012, mis en ligne le 30 octobre 2014, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1457> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1457>

---

# DES RUPTURES DE CONTRAT AU SENS DE L'ACTIVITÉ POUR LES ÉLÈVES : UNE APPROCHE CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ RÉELLE EN EPS

Élisabeth Magendie (Université Bordeaux IV, LACES)

Daniel Bouthier (Université Bordeaux IV, LACES)

Résumé : Nous présentons dans cet article une approche clinique de l'activité réelle articulée à l'ergonomie et la didactique des disciplines. Après avoir défini les principaux concepts de référence, nous précisons l'enjeu d'une telle approche : il s'agit d'étudier des situations au cours desquelles des ruptures de contrat apparaissent. Nous exposons ensuite la méthode à laquelle nous avons recouru. Celle-ci consiste à éclairer l'activité réelle de trois élèves de 3<sup>e</sup> lors d'une situation d'apprentissage en volley-ball. Elle vise à permettre l'accès à l'activité réalisée mais aussi aux conflits d'intentions auxquels les sujets sont confrontés dans le cours de leur activité. Une fois les résultats exposés, nous défendons l'idée selon laquelle les ruptures de contrat peuvent se comprendre en questionnant l'efficacité des actions et le sens de l'activité pour les élèves. Nous montrons à partir de là l'intérêt d'une telle approche pour repenser les situations d'enseignement.

Mots clés : rupture de contrat, activité réelle, activité réalisée, sens, conflit, approche clinique

---

Élisabeth Magendie & Daniel Bouthier

Cet article, qui s'appuie sur un travail de recherche sur l'activité des élèves (Magendie, 2009), vise à montrer l'intérêt d'une approche clinique de l'activité pour comprendre les faits d'enseignement, et notamment certaines ruptures de contrat qui apparaissent au cours des séances. Distincte de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009) en ce qu'elle ne se réfère pas à une théorie du sujet, cette approche partage avec ce courant l'idée selon laquelle il est important de s'intéresser à la subjectivité des sujets « au cas par cas », et de considérer que « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive » (Terrisse, 2000, p. 96).

S'inscrivant dans le courant dominant actuellement en Sciences Sociales qui vise à caractériser les objets de recherche en termes d'activité (Barbier & Durand, 2003), cette approche tient compte du fait que l'activité est quelque chose de largement énigmatique dont Schwartz (2005) parle comme d'une tentative d'usage de soi. Bien que renouvelée conceptuellement, celle-ci ne peut, selon cet auteur, faire l'objet d'une analyse : une recherche sur l'activité ne peut partir d'une théorie, elle peut seulement s'organiser sur la base d'une « nouvelle dynamique de conceptualisation sur cet x qui restera toujours plus ou moins obscur » (Schwartz, 2005, p. 152).

Partant de là pour conduire notre recherche, nous avons cherché à construire ce que nous avons appelé

un cadre de compréhension de l'activité des élèves conçue comme singulière, intentionnelle et située historiquement et spatialement (Barbier *et al.*, 2003). Pour cela, nous avons comparé entre elles différentes approches sur l'activité. Au terme de ce travail, nous avons défini un « espace théorique » permettant de comprendre l'activité réelle des élèves en situation d'apprentissage : il consiste en une approche clinique de l'activité articulée à l'ergonomie cognitive et à la didactique.

Nous présentons les principaux outils conceptuels de cet espace ci-après puis nous précisons la problématique de cette étude à partir de la notion de rupture de contrat. Nous rendons compte par la suite, après avoir expliqué nos choix méthodologiques, des résultats que nous avons obtenus à partir de 3 études de cas. Nous montrons en conclusion en quoi une approche clinique de l'activité des élèves permet de repenser les situations d'enseignement.

## Un espace théorique multiréférencé

### *Une relation ternaire : enseignant /élève/savoir*

Le point de départ de ce travail est la prise en compte de l'inscription de l'activité des élèves au sein du système didactique et donc du fait « qu'au cœur du processus d'enseignement/apprentissage se

situe la transmission du savoir, essentiellement déterminé par l'enseignant, à travers « une intention » de transformation de l'autre, de celui à qui ce savoir est destiné » (Terrisse, 1999, p. 76). Chercher à comprendre l'activité des élèves dans un tel contexte, suppose de s'intéresser à la relation ternaire irréductible qui lie le professeur, l'élève et le savoir enseigné (Amade-Escot, 2003), et par conséquent, d'étudier au regard du savoir en jeu, non seulement l'activité de l'élève, mais également l'activité du professeur, même si celle-ci n'est pas l'objet premier de la recherche.

### **Une analyse des rapports entre une tâche et une activité**

Pour Leplat et Hoc (1983) analyser une situation de travail, c'est s'interroger sur les rapports entre une tâche et une activité. Se référant à Léontiev (1984), ils définissent la tâche « comme un but donné dans des conditions déterminées ». La tâche indique donc ce qui est à faire tandis que l'activité est ce qui se fait ou « ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche » (Léontiev, 1984, p. 54).

Ces auteurs distinguent par ailleurs différents types de tâches : la tâche prescrite, la tâche attendue, la tâche redéfinie et la tâche effective. Rogalski (1999, 2003), tout en se référant à la didactique des mathématiques, reprend à son compte une telle distinction et la transpose au contexte d'enseignement/apprentissage. Elle suggère de considérer que l'un des composants de l'activité de l'enseignant consiste à donner aux élèves des tâches à accomplir. Ce faisant, celui-ci attend de ses élèves qu'ils développent une activité qui aille dans le sens souhaité au regard du bon déroulement de la classe, des connaissances à mettre en évidence, des savoirs ou des compétences à construire. Il attend donc que l'activité des élèves réponde à la tâche attendue. Cette tâche attendue est inférée principalement à partir des processus de régulation, en particulier à partir des processus d'évaluation par l'enseignant de la tâche réalisée par l'élève.

L'élève de son côté, interprète la tâche prescrite en fonction de ce qu'il sait et des représentations qu'il a des savoirs en jeu. Il redéfinit la tâche dans le cadre du fonctionnement du contrat didactique. Cette tâche redéfinie deviendra par la suite effective.

On voit là que pour comprendre l'activité des élèves, il est nécessaire d'identifier, en premier lieu, les tâches prescrites et les tâches attendues par l'enseignant. Cela suppose de s'attacher à rendre compte de la composante cognitive et médiative de l'activité de l'enseignant (Robert, 2008), c'est-à-dire de la façon dont il met en scène les contenus d'enseignement et dont il régule les situations (Amade-Escot, 2002).

Il faut chercher ensuite à spécifier la tâche redéfinie, c'est-à-dire les représentations de la tâche explicites par l'élève. Mais, il s'agit surtout d'accéder à la tâche effective. Cela suppose en définitive de mettre en évidence ce que les élèves pensent devoir faire et apprendre et ce qu'ils font et apprennent effectivement au regard des prescriptions et des attentes de l'enseignant.

### **Une prise en compte du réel de l'activité**

Distinguer, comme nous venons de le faire, différents types de tâches, n'est cependant pas suffisant. Le réel de l'activité de l'élève est davantage qu'une simple redéfinition de la tâche prescrite ou des attentes supposées de l'enseignant. Il est plutôt, si l'on suit le courant de la clinique de l'activité, un conflit entre plusieurs intentions rivales possibles ou impossibles (Clot, 1999).

Selon cet auteur en effet l'activité est le théâtre d'une lutte car agir, c'est choisir, et pas forcément consciemment, entre plusieurs possibles. Cela signifie que le possible fait aussi partie du réel. L'activité ne peut donc pas être réduite à ce qui se fait, c'est-à-dire à l'activité réalisée. Elle est aussi « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » ; mais aussi « ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot, 1999, p. 119). Pour rendre compte de l'activité, il faut donc aussi s'intéresser aux activités suspendues, empêchées, contrariées, refoulées, etc.

S'appuyant sur la structure de l'activité de Léontiev (1984), Clot (1999) propose d'appeler « efficence » le rapport entre le but et les moyens de réalisation de l'action, et « sens » le rapport

entre les mobiles de l'activité et le but de l'action. Il nomme « efficacité » le rapport entre sens et efficacité. Plus tard, il utilisera le terme de « pouvoir d'agir ». Celui-ci « unifie sans les éliminer les trois concepts qui [nous] servaient à penser les développements possibles ou impossibles de l'action, l'efficacité rapportée à l'efficacité et au sens » (Clot & Faïta, 2000, p. 8, note 2). Le pouvoir d'agir se développe dans deux directions différentes : en direction du sens et de l'efficacité. Il s'agit là de deux zones potentielles de développement.

Ainsi, il paraît nécessaire pour comprendre l'activité des élèves de considérer l'activité au niveau du couplage élève-tâche comme un conflit entre plusieurs intentions rivales et donc de prendre en compte le possible et l'impossible dans le réel de l'activité. Cela suppose de s'interroger non seulement sur l'efficacité des actions mais aussi sur le sens de leur activité, c'est-à-dire sur ce qui les pousse à agir et à apprendre, sur ce qui les préoccupe, et donc plus généralement sur les conflits qu'ils doivent surmonter ou sur ce que Clot appelle « la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et préoccupations » (Clot, 2004c, p. 323).

### **Les ruptures de contrat : un outil d'analyse de l'activité**

Amade-Escot (1998) distingue deux sous-ensembles d'interactions : les interactions d'apprentissage et les interactions d'enseignement. Ces interactions sont interdépendantes et sont ponctuées par des ruptures de contrat didactique initiées soit par l'enseignant, soit par les élèves. Ces ruptures de contrat ne peuvent être assimilées à des comportements d'indiscipline, de désobéissance ou de conflits. Le concept de contrat didactique porte en effet sur l'objet d'enseignement et non sur la question du climat de la classe (Amade-Escot, 2004).

Sans doute faut-il distinguer les différents types de contrats en usage dans le champ des didactiques pour analyser l'activité des élèves dans l'espace des interactions entre les différents acteurs d'une situation. Plusieurs d'entre eux en effet sont susceptibles de rendre compte de certaines interactions : contrat pédagogique, contrat scolaire, contrat communicationnel, contrat didactique... (Reuter, 2007). Du

coup, se pose la question de leur pertinence didactique. Mais on peut se demander s'il est judicieux de retenir dans une analyse de l'activité uniquement ceux qui sont spécifiés par l'enjeu de savoir. Ainsi, lorsqu'Amade-Escot (2004, p. 230) explique que « certains incidents critiques disciplinaires, ou certains conflits dans la classe peuvent être les conséquences [...], de malentendus didactiques non identifiés par le professeur », elle rend compte des liens que peuvent entretenir deux enjeux différents dans la dynamique interactive d'une classe. De fait, même s'il est possible de ne s'intéresser qu'au contrat didactique, c'est-à-dire à ce qui, « dans le contrat pédagogique, caractérise la part prise spécifiquement par le contenu de savoir qui est l'enjeu d'apprentissage dans la situation didactique » (Colomb, 1993, p. 41), il peut être intéressant également d'analyser les activités dans l'espace des interactions entre l'enseignant et les élèves en référence à ce que Colomb (1993, p. 46) appelle le contrat disciplinaire, c'est-à-dire « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître dans une discipline au cours d'une année scolaire ».

De même, il est possible de s'appuyer sur l'idée de coutume de classe développée par Balacheff (1988). Cet auteur suggère en effet qu'il existe pour chaque classe des façons d'agir et d'être auxquels les élèves tentent de se conformer. Ces comportements attendus par la société coutumière qu'est la classe représentent en quelque sorte le « genre » des activités scolaires et sportives de la classe que chaque élève stylise à sa façon (Clot, 1999). « Considérée comme le produit des pratiques sociales spécifiques au groupe [...] dont elle définit les règles implicites » (Jonnaert & Vander Borght, 2003, p. 198), cette coutume de classe n'existe pas, semble-t-il, indépendamment de l'enseignant. Celui-ci en effet appartient avec les élèves à la communauté de pratiques que constitue la classe (Durand, Saury, & Sève, 2006) et participe de ce fait à la co-construction des normes communes qui émergent des expériences collectivement partagées. Ainsi, même si certaines actions légitimées par le groupe sont davantage des ressources pour les élèves que pour l'enseignant, il n'en reste pas moins que ce dernier participe, comme ses élèves, et parfois à son corps défendant, à la légitimation des règles de conduites collectives ayant valeur de référence pour ses élèves.

Quels que soient finalement les différents types de contrats étudiés, il semble qu'il faille retenir l'idée selon laquelle chacun d'entre eux peut contribuer à la description et à l'explication du fonctionnement mais aussi du dysfonctionnement de ce qui se passe en classe. Ils invitent à interroger l'activité des uns et des autres en regard de leurs relations et de leurs attentes réciproques. C'est la raison pour laquelle la question du sens des situations pour l'élève est déterminante. Ce que mettent en effet en évidence les recherches en didactique, c'est que « ce sont essentiellement les questions du sens qui déterminent le fonctionnement du contrat didactique » (Amade-Escot, 1998, p. 263). Les ruptures de contrat expriment ainsi le décalage qui existe parfois entre le sens donné par le professeur et les élèves à la situation didactique ; ne partageant pas certains arrière-plans nécessaires à la communication (Amade-Escot, 2004) du fait entre autres de rapports au savoir différents, les élèves et l'enseignant sont confrontés à de véritables malentendus, consubstantiels à l'interaction (Garnier, 2003). De tels malentendus, rendent alors la construction d'un « espace partagé » incertain (Lémonie, Gouju, & David, 2007).

Ce sont ces « moments incertains » que nous nous proposons ici d'étudier. Nous analysons, pour mieux les comprendre, les situations au cours desquelles apparaissent des ruptures de contrat, c'est-à-dire des décalages entre les attentes de l'enseignant et l'activité réalisée par les élèves. Pour cela, nous nous frayons un accès au sens de l'activité des élèves mais aussi à celui de l'activité de l'enseignant. C'est à cette condition, il nous semble, que nous pourrions tenter de comprendre les malentendus qui apparaissent parfois au cours des interactions.

## Méthodologie

Cette approche clinique de l'activité qui consiste à se pencher sur les « cas » de sujets singuliers, se situe du côté de l'épistémologie de la compréhension et de l'interprétation. Elle emprunte la méthode de la clinique de l'activité qui vise à « transformer l'activité pour la comprendre » (Clot & Leplat, 2005, p. 296) ainsi que celle de nombreuses recherches en didactique qui consiste à réaliser des analyses *a priori* et *a posteriori* des tâches prescrites pour pouvoir « reconstruire les significations données par le

professeur et par les élèves aux moments qui scellent la relation didactique » (Amade-Escot, 2003, p. 259).

## Contexte et population étudiée

Les observations qui ont alimenté ce travail de recherche se sont déroulées dans un collège de la banlieue bordelaise qui ne pose pas de problème particulier. Nous avons observé et filmé toutes les séances d'un cycle de volley-ball conduit par un professeur avec des élèves de 3<sup>e</sup>. Nous analysons dans le cadre de cet article une situation d'apprentissage qui s'est déroulée lors de la 5<sup>e</sup> séance. Nous étudions l'activité de 3 élèves lorsqu'elle est en rupture avec les attentes de l'enseignant. Les 3 élèves ont été choisis, d'une part, parce que leur activité était souvent en décalage avec les tâches attendues – non pas uniquement dans cette situation mais dans toutes les situations vécues au cours du cycle – et d'autre part, parce que l'activité de chacun d'entre eux se distinguait nettement de celles des autres. Julien est un bon élève mais il est en grande difficulté en volley-ball, il est souvent seul et ne participe que très peu aux activités proposées. Alain est lui aussi un bon élève. En volley-ball, il est un des meilleurs de la classe mais il est rare qu'il applique les consignes et surtout il transforme avec ses camarades la plupart des situations d'apprentissage en situation de match. Marc enfin vient de redoubler sa troisième. Les enseignants le considèrent comme un élève qui pourrait bien faire mais qui n'a pas envie de travailler. En volley-ball, il a un niveau « moyen ». Il a tendance comme Alain à ne pas appliquer les consignes mais c'est surtout son manque d'application qui le caractérise, et ce quelles que soient les situations : il danse, il chante, il quitte le terrain en dribblant, il ne se prépare pas à l'action, etc.

## Recueil des données

Le recueil des données a consisté à apporter des informations relatives aux trois instances du système didactique : l'élève, l'enseignant et le contenu en jeu.

Pour documenter la composante cognitive et médiative de l'activité de l'enseignant et préciser les contenus en jeu, nous sommes appuyés sur la vidéo et les « dire » de l'enseignant. Pour éclairer la composante subjective de l'activité de l'enseignant, et

plus précisément le sens de son activité, nous avons recouru à un entretien d'instruction au sosie réalisé à la fin du cycle. L'enseignant devait nous dire ce que nous devons faire pour le remplacer lors de la 5<sup>e</sup> séance du cycle sans que personne ne puisse se rendre compte de la substitution. Cet entretien qui pourrait être un entretien *post-* séance (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) n'a pas la même fonction que celui-ci : il n'a pas pour objectif de connaître l'analyse que fait l'enseignant sur sa pratique. Il se rapproche davantage de l'entretien d'après-coup (Terrisse, 2007). Même s'il ne s'inscrit pas dans « le temps long » nécessaire à l'accès aux « causes de l'acte profondément enfouies dans l'expérience vécue de l'enseignant » (Terrisse, 2007, p. 53), il permet toutefois de produire du sens. Il rend compte des buts conscients, multiples et souvent concurrents, qui orientent les actions des sujets (Clot, 2001b).

Pour recueillir les données sur l'activité des élèves, nous avons filmé les élèves. Les vidéos nous ont permis de décrire ce que font effectivement les élèves. Comme précédemment, nous avons également recouru à des entretiens pour accéder au sens de leur activité. Si l'objectif est le même, la méthode diffère toutefois puisque nous avons fait le choix de réaliser des entretiens d'auto-confrontation : les élèves devaient décrire et expliquer ce qu'ils faisaient et se voyaient faire à l'écran. En proposant ces entretiens à partir d'extraits vidéo d'une durée d'environ 1 minute, nous avions comme objectif de créer un espace-temps différent au cours duquel l'activité est re-décrite dans un nouveau contexte et par lequel elle peut se retravailler et donc se révéler. Le plus important en effet réside dans ce que l'élève découvre de son activité, surtout lorsqu'il ne peut l'exprimer (Clot et Faïta., 2000). C'est à cette condition qu'il peut témoigner des conflits d'intentions auxquels il est confronté. Mais cela suppose d'engager l'élève « dans un rapport avec lui-même d'étonnement, d'analyse et de justification des choix présidant à son action, voire de remise en question » (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004, p. 43).

### Traitement des données

Pour traiter les données relatives à l'activité du professeur, nous avons dans un premier temps réalisé une analyse *a priori* des différentes tâches. Nous avons ensuite réduit le verbatim des communica-

tions dans un tableau de condensation des données en fonction de catégories référées au cadre théorique présenté préalablement (voir annexe I : tableau de condensation des données d'observation). Une fois l'ensemble du cycle décrit et les tâches – ainsi que leurs visées – situées dans le temps, nous avons pu mettre en évidence la façon dont les contenus ont été mis en scène et régulés par l'enseignant.

Pour traiter les données d'entretien et être à même de construire le sens de l'activité de l'enseignant mais aussi de préciser ses attentes envers les élèves (Magendie & Bouthier, 2008), nous avons procédé de la même façon (voir annexe II : tableau de condensation des données d'entretien).

Pour traiter enfin les données d'observation et de verbalisation sur l'activité des élèves, nous avons utilisé cette fois-ci un seul tableau de condensation de données (voir annexe III : condensation des données recueillies sur les élèves) mais composé de deux parties : la première décrit les ruptures de contrat observées tandis que la seconde apporte les éléments susceptibles d'accéder au sens de l'activité pour les élèves.

### Résultats

Après avoir présenté brièvement l'organisation générale du cycle et le déroulement de la séance, nous analysons *a priori* la tâche à réaliser par les élèves en nous appuyant en grande partie sur les travaux de Marsenach (1994). Nous décrivons ensuite des composantes cognitive et médiative de l'activité de l'enseignant.

Nous rendons compte alors de l'activité réelle des 3 élèves en nous appuyant sur les données relatives à l'activité des élèves ainsi qu'à celle de l'enseignant. Deux extraits vidéo pour chaque élève ont permis de documenter leur activité dans cette situation. Précisons toutefois que l'analyse que nous proposons se réfère parfois à ce qui a pu être observé et dit à d'autres occasions.

### Contextualisation de la situation

Le cycle s'est déroulé sur 10 séances. L'enseignant a effectué lors de la première séance une évaluation

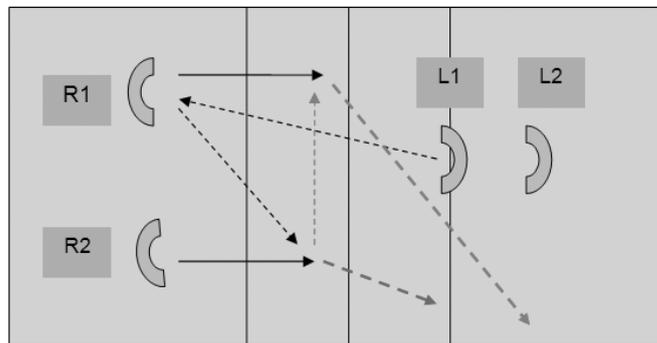
initiale consistant en une série de matchs en 3X3. Après avoir rappelé les principes fondamentaux du jeu ainsi que les règles à respecter, il a annoncé aux élèves les objectifs attendus : parvenir à s'organiser collectivement de façon à optimiser l'attaque du terrain adverse. On peut dire, au vu du contenu du cycle dans son ensemble, que le niveau de jeu visé est celui d'un jeu stéréotypé de construction collective d'attaque smashée (Metzler, 1999).

Alors que les premières séances étaient centrées prioritairement sur le travail de la réception, la cinquième porte sur la construction de l'attaque du terrain adverse. Elle se déroule de façon identique à l'ensemble des séances du cycle : les élèves

s'échauffent (courses variées et échanges de balle par deux), ils réalisent la tâche d'apprentissage puis ils jouent. Leurs modalités d'engagement sont similaires à ce qui a pu être observé tout au long du cycle : hormis un d'entre eux, ils sont en activité et participent plus ou moins activement aux situations proposées ; certains garçons toutefois transforment les tâches d'apprentissage en situation de jeu et la grande majorité des filles éprouve des difficultés à s'organiser pour attaquer le terrain adverse.

La situation d'apprentissage que nous analysons est la troisième du cycle, elle est proposée ici pour la première fois.

#### Analyse a priori de la tâche d'apprentissage



**But :** attaquer le terrain adverse après une construction en deux ou trois touches de balle

**Conditions d'exécution :** L1 lance sur R1 ou R2. Le receveur envoie en manchette sur le non receveur qui devient passeur et se place près du filet. Il renvoie directement (flèche bleue) ou passe au receveur pour qu'il attaque (flèches rouges). Après son envoi L1 attend le renvoi de l'équipe adverse puis il récupère le ballon et se place derrière L2. L2 lance à son tour sur l'autre receveur. 10 lancers et rotation.

**Moyens d'exécution :** le passeur renvoie directement en plaçant son ballon ou bien il transmet une balle haute à l'attaquant pour que celui-ci puisse attaquer

**Légende :**

- ligne discontinue : trajet du ballon
- ligne pleine : trajet des joueurs

Dans cette situation, les deux receveurs vont devoir analyser la trajectoire de balle et se reconnaître en tant que receveur ou non receveur. Ils vont être amenés à coordonner leurs actions pour récupérer le ballon et construire le renvoi d'attaque. Dans la mesure où il est possible de construire une attaque en trois touches de balle, le relayeur aura

à choisir entre attaquer directement ou de manière différée. Il lui faudra alors prendre et traiter un certain nombre d'informations : sur lui, sur la trajectoire reçue, et sur la position de son partenaire. Les joueurs enfin devront prendre des informations sur le terrain adverse pour que le renvoi tombe dans un espace libre. Cet aspect du jeu, malgré tout, est

secondaire dans la mesure où les lanceurs n'ont pas à effectuer de défense. Il s'agit donc davantage de viser une cible largement visible. De même, le fait que les ballons soient lancés alternativement sur les deux réceptionneurs limite la part d'incertitude et rend plus facile la coordination des actions entre les deux réceptionneurs.

De fait, nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'une tâche dont l'objectif est d'apprendre à réaliser les gestes techniques de base (manchette, passe, attaque) et à coordonner les actions selon un schéma pré-établi conduisant à l'attaque en deux ou trois touches de balle du terrain adverse.

#### *Composantes cognitive et médiative de l'activité de l'enseignant*

Les propos tenus par l'enseignant face aux élèves lors de la présentation de la tâche confirment qu'il attend avant tout que les élèves réalisent un schéma de jeu pré-établi. Ainsi, lors de la démonstration de la situation, l'enseignant occupe le rôle de réceptionneur et donne les consignes de la façon suivante : « Pour l'instant, c'est nous qui réceptionnons. Il m'envoie la balle en réception. Tu pars au filet, tu deviens passeur et à ce moment-là tu as deux possibilités : redonner pour que j'attaque ou la placer. Par contre, consigne : si il redonne la balle, il faut qu'il la mette assez haute pour que je puisse attaquer. On y va. Lancez haut. Réception manchette. Ensuite le lanceur change de côté : sur lui maintenant, vas y. »

Au cours de la situation, l'enseignant intervient à plusieurs reprises auprès des élèves. Il insiste en particulier sur l'importance de ne pas partir trop tôt pour attaquer : « Attends que la balle quitte les mains du passeur » ou bien encore sur celle de bien se placer pour pouvoir réaliser une passe : « Tu t'orientes, tu fléchis et tu passes à deux mains. » Il ne revient pas en revanche sur le choix donné au passeur de placer le ballon dans le terrain adverse ou de faire une passe à son partenaire. Lors de l'entretien cependant le contenu réel de ses attentes apparaît. S'il propose en effet cette alternative à ses élèves, c'est « parce que dans ce groupe, il y a des niveaux très différents : les garçons peuvent développer une attaque pour smasher et donc développer un système d'attaque alors que les filles sont quand même dans un système très simple. » Le renvoi en deux touches de balle est donc une possibi-

lité intermédiaire de construction d'attaque que laisse l'enseignant aux élèves les plus en difficulté, les filles notamment. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'une tâche à double valence (Verscheure & Amade-Escot, 2007) susceptible de permettre à chaque élève de prendre la responsabilité du « jeu » (Brousseau, 1986).

#### *Éléments de compréhension de l'activité de Julien : « Je peux pas, c'est systématique, moi je peux pas »*

Dans le premier extrait, alors que tous les élèves sont en situation, Julien est debout près d'une table avec un ballon. Il est seul et ne participe pas à la situation. Le professeur intervient. Il s'approche de lui et lui dit : « C'est pas trop dur Julien ! Tu ne peux pas te mettre avec quelqu'un ? Et pourquoi non ? Tu vas être humilié ? Viens avec moi, on va jouer tous les deux ! Viens, viens jouer avec moi ! On va jouer tous les deux un peu. » Julien accepte et part finalement avec lui. Un nouveau contrat apparaît ici. Il s'agit maintenant pour Julien de faire des échanges avec le professeur.

L'extrait suivant montre un moment de cet échange. Julien et le professeur sont entre deux terrains. Le professeur lui donne quelques consignes : « Tu as droit à deux touches de balle. 1, 2, vas-y ! » Julien lui renvoie le ballon en deux touches au niveau de la taille. L'enseignant apporte alors quelques explications : « Joue pas avec ça, joue avec ça et tu le prends devant toi, d'accord ? » Il lui envoie le ballon. Julien fait une première touche vers l'avant et une seconde au niveau des épaules. Le ballon tombe vers le sol à environ 2 mètres. Le professeur l'envoie à nouveau. Julien le bloque puis essaie de le renvoyer. Le ballon tombe près de lui. Le professeur tente de l'aider en l'invitant à regarder ce qu'il fait : « Regarde ! Fais comme ça, regarde, là ! Tu peux pas la prendre là, il faut la prendre là-haut ! » Julien essaie, le ballon part derrière lui. Le professeur s'adresse au groupe d'à côté pendant que Julien attend en jonglant puis il revient vers lui et dit : « Mets pas tes mains comme ça. Plus vers l'avant tes doigts. Tu la prends dessous. Il faut la prendre au-dessus de toi. Regarde tu as toujours tes mains comme ça. Mets tes mains comme ça plutôt. Il faut pousser avec tes doigts. Essaie de faire des jonglages comme ça. Regarde. Tu dois parvenir à y arriver ça ! » Devant les difficultés récurrentes de Julien, l'enseignant s'efforce de trouver un hypothétique contrat susceptible de maintenir la rela-

tion didactique (Amade-Escot, 2005). Force est de constater cependant, qu'il y parvient difficilement. La fin de son propos montre bien pourtant qu'il s'efforce de trouver une solution pour mettre Julien en réussite : « *faire des jonglages... tu dois parvenir à y arriver ça !* »

Il est vrai que Julien est particulièrement en difficulté en volley-ball. Il est souvent seul et éprouve des difficultés à jouer avec les autres. Soit parce que ces derniers ne lui laissent pas vraiment la possibilité de jouer, soit peut-être parce qu'il ne souhaite pas vraiment jouer avec eux, à moins qu'il ne veuille pas jouer du tout. Pour autant, il accepte de jouer avec son professeur. Il n'en reste pas moins cependant qu'il ne parvient pas à faire des échanges : se placer sous le ballon et effectuer une frappe de balle sont pour lui des obstacles difficiles à surmonter.

Lors de l'entretien, à propos du premier extrait, Julien est particulièrement bavard. Il s'en prend à l'enseignant : « *Gna, gna, gna, gna, gna..., il m'énerve aussi le prof de sport. Il me force toujours à faire quelque chose que je veux pas faire ou que j'arrive pas à faire plutôt. Parce que si j'y arrive pas tant pis, j'y arrive pas, c'est..., je vais pas m'acharner sur mon sort. J'ai déjà essayé plein de fois avec mon père de jouer au volley-ball mais j'y suis jamais arrivé, alors à force ça me décourage et puis bon tant pis. De toute façon ce qui m'énerve, c'est qu'il me force. Si vous voulez quand on me force, quand on te force à faire quelque chose que tu n'aimes pas, tu le fais mal, ça paraît logique quand on te force. Et lui c'est ce qu'il faisait et après il disait : « Oui, tu as des mauvaises notes, tout ça en sport parce que tu ne fais jamais rien », mais je lui ai dit, il n'a qu'à pas me forcer. Moi quand on me force, je le fais mal. Tant pis pour lui. Il a, il a qu'à..., mais moi quand on me force à faire quelque chose après je le fais mal et c'est normal que je réussisse pas. Moi, j'aime pas qu'on me force, j'aime pas ça. » La colère de Julien s'entend ici tout particulièrement. Il sait qu'il ne réussit pas, et ce, non pas tant parce qu'il ne veut pas mais parce qu'il ne peut pas. Du coup, il ne comprend pas l'intérêt de s'acharner : il a essayé mais il n'y a rien à faire. Julien considère qu'il n'a pas les compétences requises et qu'il n'y arrivera probablement jamais. Et s'il a autant de mal à accepter que son professeur l'incite à jouer malgré tout, c'est peut-être aussi parce que ce dernier en agissant de la sorte lui renvoie son incompetence. Il se pourrait même qu'il renforce un sentiment d'hu-*

miliation déjà présent chez Julien : « *C'est pas trop dur Julien ! Tu peux pas te mettre avec quelqu'un ? Et pourquoi non ? Tu vas être humilié ?* »

Sans doute, en agissant de la sorte l'enseignant cherche-t-il à faire réagir Julien. Il est en effet fortement préoccupé par le « cas » de cet élève qui « *est capable de se prendre à chaque fois le ballon dans le visage* » et qui refuse l'activité « *parce qu'il est en situation d'échec et que les autres se moquent de lui* ». Aussi, aimerait-il qu'il soit davantage intégré au sein du groupe. Mais c'est, selon lui, probablement impossible. Il sait en effet que Julien a tendance « *à systématiquement refuser de jouer* ». Il s'efforce malgré tout de lui proposer des situations adaptées tout en sachant cependant que le plus souvent « *il va se trouver tout seul dans son coin* ». C'est dire ici que le sentiment d'impuissance est très probablement partagé. Pour Julien en tous cas tout vaut mieux que d'être là : « *être dispensé par exemple* ».

La colère de Julien s'atténue toutefois lorsqu'il décrit son activité durant le deuxième extrait. Alors même qu'il vient de s'énerver d'avoir à jouer avec l'enseignant, il précise qu'au moins là il était tranquille et qu'on ne le critiquait pas. Certes il n'avait pas trop envie d'y arriver et ne s'intéressait pas vraiment à ce que l'enseignant pouvait lui dire mais, dit-il : « *Je pensais à autre chose, alors bon, c'est mieux que d'être avec les autres, du moment que j'étais tout seul, j'étais tranquille.* » Ainsi les autres, sans être là, n'en sont pas moins présents. Si Julien est relativement paisible pendant un temps, c'est avant tout parce qu'il a le sentiment d'être seul, de pouvoir jouer sans être regardé, jugé et critiqué.

Cela n'entraîne pas pour autant chez cet élève une envie particulière de réussir. Comme précédemment il sait qu'il ne peut y arriver. Il nous explique qu'il n'envoie pas très bien la balle et qu'il ne fait jamais « *comme eux* ». De même, il bloque systématiquement le ballon : « *Je voulais la renvoyer au prof mais c'est systématique, moi je, enfin, pour lancer comme ça je la bloque et après je la relance. J'y arrive pas. Enfin, je peux pas, c'est systématique, moi je peux pas... dès qu'il y a une balle qui arrive sur moi, moi je l'arrête tout de suite, je... j'essaie pas de la renvoyer. Enfin moi c'est... ça vient tout seul, c'est... c'est systématique.* » Du coup, nous le comprenons mieux lorsqu'il nous dit : « *J'avais pas trop envie d'y arriver. De toute façon*

à quoi ça servait alors, c'était... » Julien on le voit semble résigné et témoigne ici d'un sentiment d'incompétence, source, au même titre que son rapport aux autres, de l'empêchement de son activité.

Ce qui ressort de l'analyse de l'activité de Julien, c'est ce sentiment douloureux qu'il semble éprouver de ne pouvoir réussir à jouer aussi bien qu'il le voudrait et de ne pouvoir jouer avec les autres, aussi détestables soient-ils selon lui. Julien n'as plus comme perspective en volley-ball que de se réjouir du fait de pouvoir être parfois seul et tranquille. Peu lui importe ce qui se dit ou ce qui se fait, il préfère être dispensé ou en tous cas ne pas être là. Ne parvenant pas à faire ce qu'il aurait aimé faire, il est conduit à faire autre chose, à rêver à d'autres activités possibles, à s'imaginer dans d'autres lieux et avec d'autres personnes.

*Éléments de compréhension de l'activité d'Alain :*

« *Quand on est en match, on a autre chose à faire, enfin on joue.* »

Les rôles tenus par Alain dans la situation différent. Dans le premier extrait, Alain est lanceur. Il est donc attendu qu'il envoie le ballon sur R1 ou R2 de manière à ce que ceux-ci puissent construire l'attaque du terrain adverse. Cependant lorsqu'il lance le ballon, il l'envoie le plus haut possible et touche alors le panier de basket. Le deuxième lancer en revanche, arrive sur l'un des deux réceptionneurs mais après avoir récupéré le ballon, Alain le lance en hauteur devant lui puis attaque. Thomas, un des deux réceptionneurs, attaque directement sur le lancer suivant effectué par le partenaire d'Alain. De son côté, Alain attaque à nouveau après avoir fait rebondir son ballon. Thomas part récupérer le ballon, puis va jouer au basket. Il est rejoint par ses camarades.

Dire ici qu'Alain est responsable de la fin prématurée de la situation est sans doute risqué tant l'ensemble des joueurs semble agir dans le même sens. On notera cependant qu'il est difficile pour des réceptionneurs de rester concentrés lorsque l'un des lanceurs attaque son ballon au lieu de l'envoyer dans le terrain adverse pour faire travailler et progresser ses camarades. Quoi qu'il en soit et quelles que soient les responsabilités des uns et des autres, il semblerait qu'Alain ne puisse répondre à ce que l'on attend de lui. Il trouve mieux à faire, en l'occurrence ici smasher.

On s'aperçoit dans le second extrait qu'Alain, en position de réceptionneur, est cette fois-ci concentré sur la tâche. Il tente en effet avec son partenaire de renvoyer les ballons envoyés par les lanceurs. Il se trouve cependant en difficulté, et ce probablement, parce que les ballons ne sont pas lancés à deux mains, mais envoyés au moyen d'un service. Lorsqu'Alain change de rôle et redevient lanceur, la situation dégénère à nouveau : Alain joue au pied, son partenaire tire au panier. Alain tire au panier également. Il quitte finalement le terrain et va jouer avec les filles malgré le rappel à l'ordre du professeur.

On peut penser, au vu de ces deux extraits, que c'est peut-être davantage quand Alain est en position de lanceur, et donc finalement quand il ne joue pas « pour de vrai », que son activité s'écarte tout particulièrement de la tâche prescrite.

Comme souvent lors de l'entretien, Alain commence tout d'abord par se justifier : il joue au panier parce que les autres ne sont pas prêts, il s'amuse parce qu'il manque des joueurs sur le terrain. La situation d'ailleurs lui plaît bien : « *C'était mieux que de faire des passes* ». Il s'amuse davantage. Alain nuance cependant son propos lorsque nous lui demandons s'il s'amuse souvent à tirer au panier de basket. Il nous explique alors que c'est surtout au début, « *mais après quand on est en match, on a autre chose à faire, enfin on joue. C'est vraiment quand on s'ennuie* ». Du coup, lorsque nous l'interrogeons sur le fait de savoir s'il s'ennuie à ce moment-là, il répond : « *C'était pas super intéressant. Enfin, je trouvais pas vachement intéressant les exercices qu'il nous faisait faire, ceux-là.* ». Il ne précise pas toutefois ce que seraient pour lui des exercices intéressants, il insiste en revanche sur l'importance du rôle joué par le professeur : « *Quelqu'un qui nous fait apprendre, il y a plus de discipline [...] il va nous faire faire, mais vraiment, des exercices qui seront utiles [...] des choses tactiques qui vont nous permettre de gagner.* »

Alain visiblement ne perçoit pas les intentions de l'enseignant. Selon ce dernier, c'est avant tout parce que le volley-ball, et plus généralement l'EPS, est pour cet élève un amusement. L'enseignant se voit donc contraint d'intervenir pour que lui et ses camarades de jeu respectent les consignes. C'est à cette condition en effet selon lui qu'ils pourront progresser et « *s'amuser à un degré supérieur* ». Il s'efforce donc,

tout en sachant là encore que certains élèves vont « *se mettre derrière un pilier, jouer à cache-cache, lancer un ballon dans les tribunes, ...* », de rester vigilant et de ne pas transiger. Il a « *un œil sur les petits rigolos* » et leur demande avec insistance d'appliquer les consignes. En agissant ainsi, il répond en quelque sorte à ce que nous considérons être la demande paradoxale d'Alain : créer du désordre afin de provoquer de l'ordre et de la discipline et ainsi être non seulement reconnu mais aussi « contenu » à l'intérieur d'un cadre structurant et rassurant.

Dans l'extrait suivant, lorsqu'Alain se voit en réception et constate qu'il vient de rater le renvoi, il précise qu'il n'est pas encore bien chaud et que « *ça va s'améliorer* ». Il semble tout particulièrement tenir à nous montrer, ou peut-être à faire la preuve de son niveau de jeu. On peut supposer en effet que pour Alain son activité en volley-ball ne se résume pas à ce que ce seul extrait donne à voir. Aussi souhaite-t-il vraisemblablement rendre compte également de ce qu'il a eu l'occasion de faire et de ressentir : de beaux matchs, des actions réussies, des émotions partagées... L'occasion ne lui en est pas donnée cependant puisque la situation dégénère. Ainsi, parti jouer seul avec son ballon, Alain finit par jouer avec les filles. Alors que jusqu'à présent son activité ne le surprenait pas vraiment, il est cette fois-ci étonné de ce qu'il se voit faire. Il ne comprend pas bien en effet l'intérêt pour lui d'aller jouer avec les filles alors qu'elles « *ne sont pas très motivées* » et que « *le jeu c'est toujours un peu mou et ce n'est pas très intéressant* ». Il est en quelque sorte face à une contradiction : Comment ce qui l'ennuie *a priori* autant que les situations proposées par l'enseignant peut-il pourtant le mobiliser davantage, même si ce n'est que pour un instant ? Alain suggère pour sa part que c'est parce que l'enseignant le lui a demandé. Nous considérons quant à nous que c'est parce que son activité en changeant de destinataire (elle s'adresse aux filles à qui Alain apporte quelques explications et conseils) change de sens (Clot, 2004a). Dans cette situation en effet, Alain ne joue pas avec les filles, il les aide (gestes explicites d'Alain en direction des filles). Son activité par conséquent est différente.

Finalement, si Alain s'amuse pour éviter de s'ennuyer et parce qu'il ne trouve rien de mieux à faire en attendant de « jouer pour de vrai », c'est parce que les apprentissages n'ont pas de sens pour

lui. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de distinguer chez Alain un rapport au volley-ball différent selon qu'il s'agit des situations de match ou d'apprentissage. Il n'attribue pas en effet pour les unes et les autres le même sens et la même valeur (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992). En référence à Clot (2004b), nous pouvons donc dire que « jouer » en volley-ball est pour Alain une source de développement de son activité tandis que « ne pas jouer » est une source d'empêchement. Et c'est sans doute la raison principale pour laquelle, dans ces moments-là, il fait le plus souvent autre chose que ce que l'enseignant demande, et que par ailleurs, il le fait de manière ostentatoire. On peut supposer en effet qu'il s'agit là pour Alain, non seulement d'un moyen de s'amuser ou de lutter contre l'ennui, mais aussi d'une façon de s'adresser à l'enseignant et de lui faire savoir qu'il n'investit pas la tâche proposée.

*Éléments de compréhension de l'activité de Marc :*  
« *Quand on apprend, en fait, on fait jamais ce qu'il nous dit de faire* »

Ce sont les gesticulations diverses (danser, se déhancher, lever les bras, rigoler) qui rendent le mieux compte de l'activité de Marc. Ces comportements révèlent selon nous, une volonté de s'amuser, de prendre les choses à la légère. Ce que nous appelons légèreté ou désinvolture se retrouve à travers les nombreuses actions au cours desquelles Marc joue au basket, dribble, smashe sans jamais réellement faire ce qui est demandé. Ainsi, on peut observer dans les deux extraits qui représentent deux moments successifs de la situation d'apprentissage que Marc, *a priori* lanceur, s'amuse à dribbler et à tirer au panier de basket au lieu d'envoyer le ballon sur le groupe des réceptionneurs. De même, alors que son partenaire envoie le ballon en direction du terrain adverse, il frappe au même moment son ballon vers le sol puis attaque. Enfin, on peut le voir danser et lever les bras au ciel après avoir réussi un panier de basket.

Nous pouvons constater par ailleurs que Marc n'est guère suivi par ses coéquipiers. Il s'amuse mais le plus souvent seul. Les autres semblent attendre, souvent immobiles et parfois même assis. Nous avons pu voir ainsi, lors du deuxième extrait notamment, qu'une des filles appartenant à l'équipe adverse s'était assise. Ce qui est frappant finalement lorsque l'on regarde les différents extraits au cours desquels

Marc apparaît, c'est de constater le peu d'échanges réussis, le peu de ballons touchés par les joueurs, le peu de mouvement dans le jeu, bref une quasi absence d'activité de joueur de volley-ball.

Marc d'ailleurs est un des élèves qui pose le plus de problèmes à l'enseignant. Très souvent en effet il n'a pas ses affaires et il a tendance « à ne rien faire, à faire l'imbécile un peu dans son coin ». Il fait partie des élèves qui sont « les leaders pour faire les plus belles bêtises ». Si avec la plupart d'entre eux, l'enseignant se contente de les surveiller pour les recadrer le plus rapidement vite possible, avec Marc, il paraît davantage démuni. Il lui semble en effet que quoi qu'il fasse, il sera très difficile de transformer son comportement : « Tu lui demandes d'appliquer les consignes, il va te faire n'importe quoi. Il va t'envoyer le ballon n'importe comment [...] Parfois il a un éclair lorsqu'on le met en situation de jeu [...] Mais on ne le verra certainement pas progresser. Je ne le vois pas. ». L'enseignant est pourtant convaincu qu'il pourrait faire beaucoup mieux. Pour l'heure en tous cas, il n'entrevoit aucune solution susceptible de donner à Marc envie de s'impliquer et ainsi de ne plus avoir l'impression : « qu'il est là à attendre que ça se passe ».

Au cours de l'entretien Marc n'a pas été très loquace. Dès le premier extrait, nous le sentons un peu mal à l'aise, légèrement crispé. Il dit ne pas comprendre ce qu'il doit dire : il ne voit pas comment il peut commenter ce qui se déroule sous nos yeux. Nous le rassurons et lui expliquons qu'il lui suffit de décrire ce qu'il voit à l'écran. Pour autant, même s'il se détend assez rapidement et sourit souvent devant les différents extraits, il reste relativement « secret » sur son activité. Nous pouvons toutefois revenir sur certains de ses propos et tenter de mieux comprendre les ressorts de son activité.

Ainsi, se voyant faire à l'écran, Marc précise qu'il n'est pas vraiment d'usage, pour lui et ses amis, de faire ce qui est demandé : « On ne suit pas les conseils, les consignes, on joue un peu comme on veut. » Il n'a de toute façon pas envie de jouer au volley-ball, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre. Il préfère les matches : « Je préfère les matches, parce que quand on apprend, en fait, on fait jamais ce qu'il nous dit de faire, et puis même si on le fait, après ça devient un peu lassant. » Plus généralement, ce qu'il dit apprécier, c'est le fait de pouvoir jouer à sa façon, comme il veut, pour

s'amuser avec les autres. Et s'il lui arrive fréquemment de tirer au panier de basket, c'est parce qu'il en a envie : « Quand je suis sur le terrain, j'ai toujours envie de marquer en haut. » Nous avons pu constater qu'il n'était pas le seul. Ce qui le différencie cependant des autres, c'est le fait qu'il exprime aussi corporellement des sentiments, comme par exemple lever les bras en signe de réussite. Sans doute, en rajoute-t-il, et c'est peut-être justement ce qui caractérise le mieux l'activité de Marc : se donner en spectacle. Il nous semble en effet qu'il joue en quelque sorte un rôle qu'il s'est lui-même fixé et qui consiste le plus souvent à faire ostensiblement autre chose que ce qui est demandé. Peut-être est-ce en partie parce qu'il préfère jouer à sa façon, comme il veut ou en match pour s'amuser avec les autres, pour « jouer tous ensemble » ? Lors du deuxième extrait cependant, constatant que les filles contre lesquelles il joue avec son partenaire ne s'amuse pas vraiment : « elles en ont marre qu'on fasse rien », il invoque alors son absence de goût pour l'activité volley-ball.

En fait, même pendant les matches, l'activité de Marc est identique à celle que nous venons de décrire. Le faible intérêt qu'il éprouve pour cette pratique sportive pourrait dès lors expliquer son manque d'investissement. Nous apprendrons par la suite toutefois que les difficultés qu'il rencontre dans le jeu expliquent aussi, et peut-être même davantage, son activité. Alors même qu'Alain, lors des matches et du jeu « pour de vrai », redonne à son activité un sens perdu, Marc, dans ces mêmes situations, continue pour sa part à taper le ballon au pied, à « le balancer en l'air ». Ne comprenant pas trop pourquoi dans un premier temps, il réalise finalement que c'est parce qu'il n'y arrive pas : « J'y arrive jamais comme ça en bas. Je prends toujours avec le pied. C'est vrai, j'avais oublié ! ». Il explique qu'en fait au collège, ils font toujours la même chose et qu'ils n'apprennent pas grand-chose. Avec son professeur notamment, il ne s'agit pas vraiment de « cours » : « Il dit de faire un truc, après il arrête, puis il dit à nouveau de faire un truc mais en fait il ne s'occupe pas des élèves ».

S'il nous fallait résumer l'activité de Marc, nous dirions qu'il s'agit d'une activité de résistance : résister à ce qui ne lui plaît pas, à ce qui le met en difficulté, à ce qui est imposé, et tenter alors de trouver une issue favorable pour le soi. En ne prenant pas de risques, en évitant les situations susceptibles d'être menaçantes

pour l'estime de soi, Marc se protège d'éventuels échecs et sauve ainsi la face. Il se préserve, croyons-nous, non seulement par son discours distant et laconique, mais aussi par ses actes désinvoltes et brouillons, d'une éventuelle remise en question de sa compétence. Marc, dès lors, s'empêche lui-même de s'engager, de s'investir et donc de progresser.

## Conclusion

### *Des motifs d'agir des élèves aux formes de pratiques mises en œuvre*

Les situations étudiées ici, à partir d'une approche clinique, correspondent toutes à des moments de ruptures de contrat : les élèves transforment la tâche, attaquent au lieu de lancer, s'amuse à dribbler, refusent de jouer mais aussi, pour deux d'entre eux, parviennent difficilement à renvoyer le ballon.

On pourrait, s'il s'agissait d'un collègue dit « difficile », considérer qu'il s'agit là avant tout d'une certaine forme de résistance à l'autorité de la part d'élèves qui ne s'installent ni dans leur rôle d'élève ni dans l'espace des apprentissages (Thin, 2006). Mais le collègue dont il est question ici est au contraire dans un contexte dit « favorisé ». Les trois élèves auxquels nous nous sommes intéressés sont même d'un milieu plutôt aisé et deux d'entre eux (Julien et Alain) ont un bon niveau scolaire. Si Marc, pour sa part, redouble sa troisième et rechigne assez souvent à se mettre au travail et à respecter les règles scolaires, il n'est pas pour autant tenu pour « inenseignant » (Thin, 2006).

C'est que finalement, ces élèves donnent à voir ce qui se rencontre partout : des moments de facilités mais aussi de difficultés au cours desquels l'enseignant tâtonne, doute et se sent parfois impuissant. Pour autant chacun de ces élèves a de bonnes raisons d'agir comme il le fait. Et celles-ci, nous l'avons vu, renvoient selon le cas à des questions de sens et/ou d'efficacité. Il paraît nécessaire cependant d'aller plus loin dans l'analyse et de considérer notamment qu'à travers l'activité des élèves s'exprime leur rapport au volley-ball, et plus précisément leur rapport aux situations à vivre et aux apprentissages à réaliser en volley-ball. Or, si celui-ci est le produit des dynamiques intersubjectives résultant essentiellement de

l'histoire personnelle et sociale, il est aussi le résultat des genèses instrumentales construites à l'occasion des expériences vécues à l'école (Rochex, 2004). C'est ce qui apparaît très nettement à travers l'étude du cas de Julien mais aussi d'une certaine manière de celui de Marc. Éprouvant des difficultés à agir et n'ayant guère eu l'occasion, pour Julien tout particulièrement, de développer de réelles compétences en volley-ball, ils ont construit un rapport aux apprentissages fait de rejet, de déplaisir voire de souffrance : l'activité de Julien est comme nécrosée, repliée sur elle-même et mise en souffrance ; celle de Marc trouve malgré tout des possibilités de développement mais à travers la réalisation de nouvelles activités (se distraire, s'amuser avec les autres, faire ce qu'il lui plaît).

Se pose dès lors la question des activités d'enseignement, et, plus spécifiquement, des modes de résolution des difficultés d'apprentissage mais aussi des stratégies d'enrôlement des élèves en volley-ball. Car s'il existe bien des empêchements du côté des élèves, liées par exemple, on l'a vu, à leur sentiment de résignation et d'exclusion, à leur envie de ne faire que des matches ou encore à leur volonté de s'amuser et de se distraire, il est probable également que les formes de pratiques proposées par les enseignants ne soient pas sans conséquence sur l'activité des élèves.

### *Des modalités d'intervention au développement du pouvoir d'agir des élèves*

Les cas auxquels nous nous sommes intéressés, sans être exemplaires de ce qui se fait partout, peuvent nous aider à « extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron & Revel, 2005, p. 9, In Roustan & Saujat, 2008). C'est ce que nous nous proposons de faire ici : nous suggérons, à partir des résultats auxquels nous sommes parvenus, des modalités d'intervention susceptibles de contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves en direction de l'efficacité et du sens.

Il nous semble ainsi au vu de l'activité de Julien, et dans une certaine mesure de celle de Marc, que les formes de différenciation qui isolent ou stigmatisent les élèves risquent d'accentuer le sentiment d'échec mais aussi d'humiliation des élèves les plus

en difficulté. Si pour les enseignants, il s'agit bien de trouver un dispositif adapté favorable aux apprentissages, pour les élèves, de telles situations peuvent être très mal vécues, et par conséquent empêcher la construction d'un « espace partagé » (Lémonie et al., 2007). Le regard des autres mais aussi leurs moqueries éventuelles, sont vraisemblablement une grande souffrance pour les élèves – la souffrance étant entendue ici, en référence à Ricœur (1990), comme la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, ressentie comme atteinte à l'intégrité de soi (Clot, 2001a) – aussi nous paraît-il indispensable de tout mettre en œuvre pour que les élèves puissent se sentir intégrés au sein du groupe. La tâche on s'en doute n'est pas aisée.

Nous retenons pour notre part l'intérêt de construire des tâches à double valence (Verscheure et al., 2007). Cependant, nous avons pu le constater, cela n'est pas suffisant, en tous cas pour les élèves résignés qui ont vraisemblablement renoncé à apprendre depuis longtemps. Pour ceux-là, qui considèrent qu'il est inutile de « s'acharner », il est probable que les formes d'apprentissage par tutorat soient bénéfiques à condition toutefois que le tuteur soit non seulement formé (Lafont, Cicero, Martin, Vedel, & Viala, 2005 ; Ensergueix & Lafont, 2007) mais aussi partenaire de jeu et donc partie prenante des progrès de son partenaire (Mascret, 2009). Nous pensons également que les formes de pratique qui permettent d'ajuster les contraintes motrices aux ressources des élèves sont intéressantes à mettre en œuvre : la possibilité donnée aux élèves en difficulté de bloquer le ballon par exemple pour le conserver dans leur camp (Metzler, 2007), bien que stigmatisant les plus faibles, leur permet toutefois de jouer avec les autres et de contribuer, au même titre qu'eux, à la recherche de l'efficacité collective. Enfin, les propositions d'enseignement qui visent à rendre tangibles les apprentissages réalisés en recourant à des indicateurs de réussite concrets (Ubaldi, 2006) nous paraissent tout à fait pertinentes pour des élèves convaincus de leur incapacité à réussir quoi que ce soit en EPS.

Si l'on se réfère maintenant à l'activité d'Alain, mais aussi à nouveau à celle de Marc, alors il est nécessaire de s'interroger cette fois-ci sur les moyens d'actions à mettre en œuvre dans la zone potentielle de développement du sens. Aucun de ces deux élèves en effet ne trouve les ressorts suffisants pour

s'investir dans les apprentissages. En revanche, dans les situations de matches – pour Alain tout au moins – l'activité prend du sens en répondant à ses motifs d'agir. Cela signifie-t-il par conséquent qu'il ne faut proposer que du jeu et donc des apprentissages sur le tas, par immersion ou frayage (Pastré, 2008) ? Vraisemblablement non, mais il est probable en revanche qu'il faille que les situations d'apprentissage soient le plus souvent « fidèles » à la situation de référence. On peut penser en effet que des situations décontextualisées ou trop peu problématiques pour les élèves ne puissent faire « milieu » et par conséquent ne pas permettre un engagement effectif des élèves (Amade-Escot & Venturini, 2009).

Pour faciliter l'engagement des élèves dans les apprentissages, notamment de ceux pour qui apprendre en volley-ball n'est pas important, il nous semble souhaitable également de s'attacher à définir de façon explicite les enjeux de savoir. Nous pensons en effet que lorsque ces derniers sont difficilement identifiables par les élèves, des malentendus peuvent apparaître : les élèves se fixent leurs propres objectifs consistant sans doute, pour certains d'entre eux, à progresser dans l'activité, mais pour d'autres, à s'amuser, à jouer entre amis, ou bien encore à attendre plus ou moins péniblement que le temps passe. Éviter les malentendus à propos de ce qu'il y a à faire et à apprendre peut passer par des « interventions ostensibles » sur les acquisitions attendues (Vors & Gal-Petifaux, 2008). Il est sans doute préférable cependant de trouver les conditions susceptibles de permettre aux élèves de « se prendre au jeu », c'est-à-dire d'assumer la responsabilité de jouer vraiment au jeu (Sensevy, 2007) et de mettre ensuite en place des phases d'institutionnalisation donnant au savoir un enjeu officiel (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, & Margnes, 2008).

Nous retenons pour notre part toutes les propositions qui s'efforcent de placer les élèves dans des situations de résolution de problème susceptibles de provoquer chez eux des émotions, c'est-à-dire une résonance affective induite par la différence entre la situation effectivement vécue et la situation attendue (Livet, 2002). Cela passe, par exemple, par la mise en place de moments d'insatisfaction pratique, vécus comme des états désagréables à surmonter et déclenchant alors la recherche de moyens nécessaires à l'obtention d'une réussite gratifiante (Récopé, 2001).

Il s'agirait ainsi, dans la tâche présentée plus haut, de demander aux pourvoyeurs de ballons, non pas de lancer mais d'engager en cherchant à marquer un point. Mis en difficulté, les réceptionneurs auraient alors à trouver les solutions leur permettant de renvoyer le ballon dans le terrain adverse.

Un autre point qui nous paraît intéressant se rapproche de ce qui a été dit plus haut. Il se rapporte à la notion d'équipe et aux formes d'interaction des joueurs entre eux. Ainsi, nous considérons, en nous inspirant des propositions de Masclet (2009), que les élèves s'impliqueront d'autant plus dans les situations d'apprentissage – dans les rôles de pourvoyeur de balles notamment – qu'ils seront, avec leurs camarades d'entraînement, membres de la même équipe. Renforcer la cohésion de ces équipes constituées en début de séance (ou de cycle) nous paraît également avoir des conséquences sur les modalités d'investissement des élèves: certains aménagements portant sur la distribution de rôles *a priori*, l'attribution de postes à occuper, les possibilités de conservation collective

du ballon ou les modes de circulation collective (Metzler, 2007), nous semblent de ce point de vue tout à fait intéressants.

Ces résultats confortent enfin de l'idée selon laquelle le sens ne peut advenir que par l'activité de l'enseignant. Or celle-ci, on l'a vu, peut parfois être opaque aux yeux des élèves et c'est sans doute aussi une des raisons pour lesquelles des malentendus apparaissent. Dissiper de tels malentendus suppose de tenir compte des attentes plus ou moins explicites des élèves envers les enseignants: celles d'être soutenu, encouragé, respecté mais aussi celles d'être « enseigné ». En effet, alors même qu'Alain et Marc semblent tous deux ne chercher qu'à s'amuser, ils déplorent paradoxalement le fait de ne pas faire de « vrais exercices » ou de « vrais cours ». Il est probable alors qu'il faille se préoccuper non pas tant de la mise en activité des élèves que de leur « mise en apprentissage » (Durand, 1996), ce qui suppose par conséquent d'accorder une place prioritaire aux savoirs et à leur acquisition par les élèves.

## RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In J.-P. Barrué, & A. Terrisse (dir.), *Recherches en éducation physique et sportive: bilan et perspectives* (p. 253-266). Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2002). Étude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. In J.-F. Marcel (Éd.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (p. 53-77). Paris : L'harmattan.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencements des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique : État des recherches* (p. 255-278). Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Éducation physique et sportive. In G. Garlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (p. 226-239). Montpellier : AFRAPS.
- Amade-Escot (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 61-74). Ramonville-Saint-Agne : Ères.
- Amade-escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3, 1, p. 7-44.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'auto-confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 469, p. 41-44.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, p. 99-117.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), p. 33-115.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS*, 11, p. 20-38
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Clot, Y. (2001a). Psychopatanalyologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), p. 35-51.

Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi, in J.-M. Baudoin, & J.Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). Bruxelles: De Boeck.

Clot, Y. (2004a). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), p. 5-12.

Clot, Y. (2004b). Action et connaissance en clinique de l'activité. *activités*. 1(1), 23-33, [en ligne]. Consulté le 7 septembre 2006: sur <http://www.activites.org/v1n1./clot.pdf>

Clot, Y. (2004c). Travail et sens du travail. In P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 317-331). Paris: PUF.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7-42.

Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 4, p. 289-316.

Colomb, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire. In Houssaye J. (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 39-50). Paris: ESF.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Durand, M., Saury, J. & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activités. In J.-M. Barbier, & M.Durand (Dir), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 61-83). Paris: PUF.

Ensergueix, P, & Lafont ; L. (2007). Formation au managérat réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans: tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS*, 12, p. 51-67.

Garnier, A. (2003). Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel en gymnastique. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique: État des recherches* (p. 225-253). Paris: Revue EPS.

Joannert, P.,& Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Lafont, L., Cicero, C., Martin, L., Vedel, A, & Viala, M. (2005). Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS: Rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles. *eJIRIEPS*, 8, p. 89-102.

Lémonie, Y., Gouju, J.-L., & David, B. (2007). L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé: le cas de la natation sportive en EPS. *eJRIEPS*, 11, p. 89-105.

Leontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience personnalité*. Moscou: Editions du progrès.

Leplat J.,& Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), p. 49-63.

Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Paris: PUF.

Magendie, E. (2009). *L'activité réelle des élèves en EPS: entre prescriptions et préoccupations. Études de cas d'élèves de 3<sup>e</sup> en volley-ball*. Thèse de doctorat non publiée, STAPS, Université de Bordeaux 2, Bordeaux.

- Magendie, E., & Bouthier, D. (2008). Comprendre l'activité de l'enseignant : le réalisé et le réel auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> en volley-ball. *eJRIEPS*, 15, p. 146-162.
- Marsenach, J. (1994). *EPS au collège et volley-ball*. Paris: INRP.
- Mascret, N.; (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS*, 16, p. 55-72.
- Metzler, J. (1999). Optimiser les apprentissages des élèves : proposition d'outils pour concevoir et réguler des tâches. *Les cahiers du CEDRE*, 1, p. 44-52.
- Metzler, J. (2007). À propos des formes de pratiques scolaires du volley-ball : en avons-nous assez dit ? *Les cahiers du CEDRE*, 7, p. 31-34.
- Passeron, J.-C., & Revel, J.(Éds.) (2005). *Penser par cas*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir, & P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactique disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse: Octares.
- Récopé, M. (2001). Susciter des raisons d'apprendre : un exemple en volley-ball. In M. Récopé (coord.). *L'apprentissage* (p. 89-104). Paris: Revue EPS.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme autre*. Paris: Le Seuil.
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignant de mathématiques. In F. Vanderbrouck (coord.), *La classe de mathématiques : activité des élèves et pratiques enseignantes* (p.59-68). Toulouse: Octares.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, p. 93-106.
- Rogalski, J. (1999). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVI<sup>e</sup> Colloque inter-IREM*, Limoges.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 23(3), p. 343-388.
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football en Cours Moyen (9-10 ans), *Travail et formation en éducation*, 1/2008, [en ligne], mis en ligne le 2 décembre 2008. URL : <http://tfe.revues.org/index616.html>. Consulté le 8 janvier 2010.
- Schubauer-Léoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, & Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
- Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une formation exigeante. *Éducation Permanente*, 165, p. 139-160.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement/apprentissage: le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation*, 7, p. 62-87.

Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (dir.), *Recherches en sports de combat et en Arts Martiaux, état des lieux* (p. 95-108). Paris: Revue EPS

Terrisse, A. (2007). L'après-coup en didactique de l'EPS: procédures et effets. In D. Lahanier-Reuter, & E. Roditi (Éds.), *Questions de temporalités. Les méthodes de recherche en didactique* (2) (p. 47-58). Villeneuve d'Ascq: PUS.

Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (dir.) (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive*. Bruxelles: De Boeck.

Thin, D. (2006). Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires. In Centre Alain Savary », *Apprendre et enseigner en "milieux difficiles"*. Paris: INRP.

Ubaldi, J.-L. (Coord.) (2006). *L'EPS dans les classes difficiles*. Paris: Revue EPS

Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS. In C. Amade-Escot (coord.), *Le Didactique* (p. 83-98). Paris: Revue EPS.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite: des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2/2008, [en ligne], mis en ligne le 18 décembre 2008. URL: <http://tfe.revues.org/index724.html>. Consulté le 15 janvier 2009.

## ANNEXES

**Annexe I: Condensation des données d'observation sur l'enseignant**

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	La manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Évaluations, ajustements, conseils	Justifications, rappels à l'ordre, encouragements

**Annexe II: Condensation des données d'entretien sur l'enseignant**

Déroulement des actions et des opérations de l'enseignant	Intentions (buts): en vue de, pour	Justifications (motifs): constats, explications	Activité possible/impossible: ce qu'il peut, ne peut pas, pourrait, aimerait...

**Annexe III : Condensation des données recueillies sur les élèves****ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE****Extrait 1****➤ Données d'observation**

- **Contexte**
  - Situation : type, séance, heure, date
  - Objectifs de la séance
  - Description de la situation : but, dispositif, conditions d'exécution
- **Tâche prescrite** : ce que les élèves doivent faire
- **Activité réalisée** : ce que l'élève fait, comment il le fait

**➤ Discours de l'élève lors de l'auto-confrontation**

- **Description** (actions et opérations) : ce qu'il fait, comment il le fait, dans quel but
- **Sentiments** : ce qu'il ressent en faisant
- **Justifications** (motifs) : ce qui justifie ou explique ce qu'il fait
- **Activité possible et impossible** : ce qu'il aimerait faire, ce qu'il ne veut ou ne peut pas faire, ce qu'il fait pour ne pas avoir à faire ce qui est à faire...

**Extrait 2**