



L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball

Elisabeth MAGENDIE*

Résumé : L'étude présentée dans cet article est conduite à partir d'analyses approfondies de cas singuliers. Elle s'attache à comprendre l'expérience de trois élèves qui ne sont pas engagés dans les tâches proposées en EPS, afin d'élucider ce qui fait obstacle à leur engagement et les empêche de s'installer dans une posture d'élève apprenant. Elle se réfère à la clinique de l'activité et à l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir pour appréhender l'expérience des élèves à deux niveaux : celui de l'activité en cours; et celui plus global de l'arrière-plan de l'activité en cours. Les analyses ont permis de dresser trois portraits d'expérience vécue en volley-ball. Ces différents portraits rendent compte de processus généraux qui les dépassent. Nous discutons ce qu'ils apportent à la compréhension : des obstacles à l'engagement des élèves; et du rôle que peuvent jouer les enseignants pour aider les élèves à les surmonter.

Mots-clés : Élèves. Expérience. Activité. Conflit. Rapport au savoir.

* Maître de conférences, Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine, Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES, EA 4140)..



Si les élèves sont bien les objets de l'action de l'enseignant, ils sont avant tout les sujets de leur activité. Or, ils ont des motivations dont l'apprentissage n'est pas toujours la principale. Pour beaucoup d'élèves en effet, l'école est avant tout, un lieu qui leur permet d'entretenir des liens sociaux et nombre d'entre eux ne s'impliquent dans les tâches qu'en fonction de ce qui est susceptible de « compter » dans l'évaluation (Doyle, 1986).

On pourrait penser qu'en EPS, il en aille différemment dans la mesure où cette discipline est plébiscitée par une majorité d'élèves (Cosnefroy, 2007). Il arrive cependant que certains d'entre eux refusent de participer ou n'apprécient pas l'activité (Martinek et Griffith, 1994). Plus généralement, les élèves dans leur grande majorité, ont tendance à modifier les tâches initialement prescrites, à éviter les tâches peu attrayantes et à négocier les exigences attendues (Hastie et Siendentop, 1999).

Aussi, nombreux sont les chercheurs qui se sont attachés à comprendre les modes d'engagement des élèves. Inscrivant leurs travaux dans une perspective située de l'apprentissage et mobilisés par la refonte des *curricula*, ils ont plus particulièrement exploré les dimensions subjectives liées au vécu des élèves dans des pratiques scolaires renouvelées (Sinelnikov et Hastie, 2010). Recourant à des méthodes qualitatives respectueuses de l'écologie de la classe, ils ont tenté notamment d'appréhender la signification des expériences scolaires pour les élèves, ou « the really lived worlds » des élèves (Tinning et Fitzclarence, 1992).

Afin d'enrichir ces premiers travaux, des recherches ont été conduites dans le programme du Cours d'Action (Theureau, 2006). Elles se sont attachées à caractériser l'expérience vécue par les élèves en EPS. Elles ont décrit la façon dont les élèves interprètent les situations de classe pour rendre compte de leurs modes d'engagement (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, et Trohel, 2013). Les résultats ont confirmé : (a) l'existence de diverses activités sociales clandestines (Guérin, 2008); (b) la coexistence des dimensions dissimulée et publique de l'activité permettant tout à la fois d'éviter les ennuis et l'ennui (Allen, 1986); (c) le détournement négocié des tâches. Deux caractéristiques saillantes de l'expérience des élèves en EPS ressortent de ces études (Saury et al., 2013) : un flux composite de préoccupations parfois contradictoires; et un engagement fluctuant au gré des bifurcations des diverses préoccupations. Des modes d'engagement typiques ont toutefois été repérés (Ibid.) : (a) interpréter les attentes scolaires et s'y conformer, (b) appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves, (c) accroître le challenge et l'intérêt de son activité, (d) s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales.

Bien que ces différentes recherches apportent de riches éléments de compréhension sur ce que font et vivent les élèves en EPS, et proposent des pistes d'intervention pour les professionnels, elles gagnent selon nous à être complétées. Il nous paraît souhaitable notamment, afin d'avoir une compréhension plus fine de l'expérience des élèves, de croiser les regards et



de recourir à des études de cas approfondies. Aussi, pour mieux comprendre l'expérience des élèves qui ne sont pas engagés dans les tâches proposées en EPS, et élucider ce qui fait obstacle à leur engagement et les empêche de s'installer dans une posture d'élève apprenant, nous appréhendons cette expérience à deux niveaux : en premier lieu, au niveau de l'activité en cours ; et en second lieu, au niveau plus global de l'arrière-plan de l'activité en cours. Au premier niveau, il s'agit, en référence à l'approche clinique de l'activité (Clot, 1999), de chercher à comprendre le réel de l'expérience singulière vécue en situation par les élèves. Au second niveau, en référence cette fois-ci à l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), il s'agit de chercher à identifier les processus qui structurent leur expérience scolaire, en EPS et en volley-ball notamment, et qui donnent sens aux événements et aux situations qu'ils rencontrent.

En procédant de la sorte, nous pensons être mieux à même de rendre compte du caractère social, culturel et historique de l'expérience (Mouchet, 2016), mais surtout, de mettre en lumière ce sur quoi achoppe l'activité des élèves et interdit à ces derniers de disposer de leur expérience (Clot, 2001), et de la transformer en une expérience de développement symbolique et social (Rochex, 2013).

C'est donc à partir d'une telle perspective de recherche, que nous envisageons d'enrichir les éléments de compréhension de l'expérience des élèves qui ne s'engagent pas en EPS, et ainsi d'aider les enseignants à adapter leur enseignement à la diversité des élèves (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Nous recourons pour ce faire à des analyses approfondies de cas singuliers, qui sont pour nous autant de « cas particuliers du possible » (Bourdieu, 1994).

Cadrage théorique

Approche clinique de l'activité

Clot (1999) se réfère aux travaux de Léontiev (1984) sur la structure de l'activité humaine qui conduisent à considérer que les actions des sujets sont indexées d'une part à des motifs, d'autre part à des procédés d'exécution. Lire l'activité des élèves selon ce postulat, suppose de considérer à la fois le sens que les élèves accordent à leurs actions (les motifs qui les poussent à agir en regard du but à atteindre), et l'efficacité de leurs actions (les procédés d'exécution mis en œuvre en regard du but à atteindre).

Clot (Ibid.) distingue par ailleurs activité réalisée et réel de l'activité. Se référant à Vygotski (1994, p. 76), selon qui, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées », il insiste sur le fait que le réalisé n'a pas le monopole du réel. L'action réalisée n'est que l'actualisation d'une des



actions possibles ou réalisables. Elle apparaît après une lutte ou un conflit entre plusieurs actions rivales. Pour explorer le réel de l'activité, il faut donc y incorporer le possible et l'impossible : ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on fait sans l'avoir voulu, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire (Clot, 2001).

Ainsi, comprendre l'activité des élèves suppose de considérer que les activités suspendues, contrariées ou empêchées qui l'empoisonnent ou l'intoxiquent font partie de l'activité, et sont susceptibles de « mettre en souffrance » le développement de leur pouvoir d'agir (*Ibid.*). Il s'agit par conséquent de chercher à dévoiler les conflits sous-jacents à l'activité des sujets, c'est-à-dire l'histoire des impasses et des difficultés ou « la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et préoccupations » (Clot, 2004, p. 323).

Le rapport au savoir

L'expérience des élèves est pensée par Charlot, Bautier et Rochex (1992) en termes de rapport au savoir. Pour l'appréhender et comprendre le sens que les élèves donnent à leurs activités – comment ils les interprètent, ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils en valorisent ou en rejettent, ce qui sous-tend leur plus ou moins grande mobilisation, ce que signifie pour eux travailler – il est nécessaire d'interroger leur rapport au savoir.

Le rapport au savoir est « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. » (Charlot, 1997, p. 94)

Cette notion, qui renvoie à ce qui serait de l'ordre d'un mode de relation relativement stable, est le produit d'une histoire tout à la fois scolaire, personnelle et sociale (Rochex, 2004). Elle invite à penser les rapports entre ce que Charlot, Bautier et Rochex (1992) avaient nommé dimension épistémique et dimension identitaire, mais que Rochex (2004) préfère désigner comme les genèses instrumentales et les dynamiques inter et intrasubjectives. Les premières renvoient à ce que l'élève sait et aux pouvoirs d'action qu'il peut mobiliser ; les secondes renvoient à ce qui le pousse à savoir et/ou apprendre. Ces deux dimensions, constitutives de l'expérience scolaire (Rochex, 2013), s'agencent et interagissent l'une et l'autre dans l'élaboration du rapport au savoir.



La figure ci-dessous, inspirée de celle proposée par Gauthier (2007), présente une synthèse conceptuelle des principales composantes du rapport au savoir.

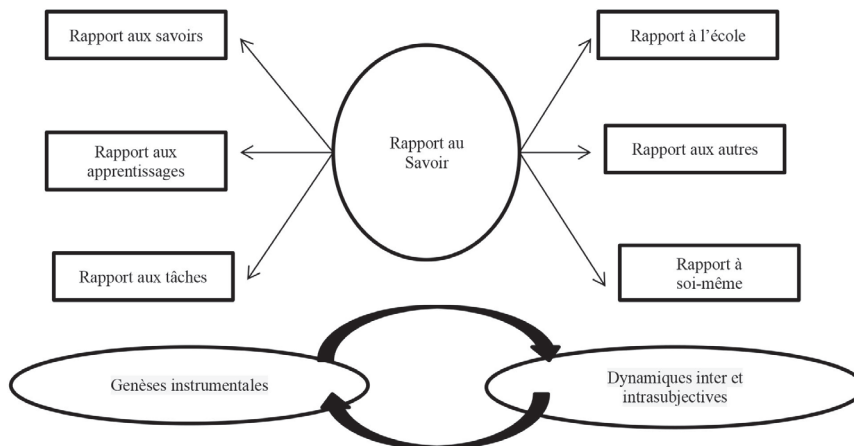


Figure 1 : Les composantes du rapport au savoir.
Figure inspirée de celle proposée par Gauthier (2007)

Ces différents rapports peuvent faire que certains élèves résistent à l'apprentissage et au travail qu'il requiert. Aussi est-il nécessaire, pour élucider ce sur quoi achoppe l'activité lorsqu'il s'agit de se mobiliser sur les apprentissages, de chercher à saisir l'ensemble de ces processus, tant instrumentaux que subjectifs, à travers lesquels l'histoire scolaire des élèves se construit comme singulière.

Objectifs et questions de recherche

À partir d'un tel cadrage théorique, nous cherchons, à travers cette étude exploratoire, à comprendre la logique qui sous-tend l'activité d'élèves qui ne s'engagent pas dans les activités proposées et les apprentissages en EPS.

Nous analysons l'activité d'élèves de 3^{es} au cours d'un cycle de volley-ball de 10 séances. Nous cherchons à comprendre le sens de l'expérience vécue par chacun d'entre eux à partir de l'analyse de leur activité en situation puis de leur rapport au savoir.

Concrètement, nous envisageons de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les conflits sous-jacents à l'activité des élèves en situation d'apprentissage en volley-ball ?
- Quels sont les processus instrumentaux et subjectifs qui structurent leur expérience scolaire, en EPS et en volley-ball notamment ?



- Sur quoi achoppe leur activité lorsqu'il s'agit de s'engager dans les tâches proposées et/ou les apprentissages visés ?

Méthodologie de la recherche

Contexte et participants

Notre recherche s'est déroulée dans un collège urbain ordinaire ne posant pas de problèmes particuliers. Nous avons tout d'abord observé les élèves pendant les premières séances du cycle afin de repérer ceux qui n'étaient pas engagés dans les tâches proposées en nous référant aux catégories d'implication (CI) proposées par Martel, Brunelle et Spallanzani (1991). Nous avons constitué l'échantillon en veillant à avoir des élèves dont les comportements étaient représentatifs des trois catégories suivantes : la déviance (CI1), la passivité (CI2) et l'inconsistance (CI3). Nous avons ensuite veillé à avoir des élèves de niveaux scolaires différents, ainsi que des filles et des garçons. Nous avons finalement retenu deux élèves pour chacune des catégories, soit six élèves au total (4 garçons et 2 filles). Ces derniers ont accepté de participer à cette étude sur la base d'un cadre contractuel qui visait à créer les conditions d'une confiance mutuelle.

Afin de rendre compte d'expériences d'élèves contrastées, nous décrirons celle de trois d'entre eux que nous nommerons : Marc (CI1), Caroline (CI2) et Benoit (CI3). Faute de place cependant, nous ne détaillerons que celle de Benoit qui montre bien, selon nous, l'intérêt de faire entrer dans l'analyse de l'activité les conflits du réel qui opposent les élèves à eux-mêmes, et donc de partir des activités empêchées pour comprendre leur expérience.

Recueil des données

Pour se frayer un accès à l'expérience singulière et accéder aux empêchements de l'activité, il faut réunir certaines conditions qu'une méthode indirecte est susceptible d'apporter (Diallo et Clot, 2003). C'est pourquoi nous avons recouru à des entretiens d'auto-confrontation. L'entretien d'auto-confrontation constitue en effet une méthode indirecte privilégiée qui permet au sujet d'analyser son activité dans la perspective de réélaborer les significations de son expérience vécue (Clot, 2008).

Nous avons filmé l'intégralité des séances du cycle et enregistré les communications de l'enseignant. Nous avons ensuite choisi, pour chaque élève, une dizaine d'extraits vidéo supports de l'entretien, significatifs de son activité (déviante, passive ou inconsistante).

Les entretiens, d'une durée d'une heure, ont eu lieu à la fin du cycle. Notre objectif était de poser à l'élève des questions qu'il ne se pose pas lui-même et ainsi, de l'engager dans un rapport avec lui-même d'étonnement et de



justification, voire de remise en question des choix présidant à son action (Amigues, Faïta et Saujat, 2004). Pour chaque situation visionnée, nous avons aidé l'élève à développer la signification de ses actions à partir de ce qu'il se voit faire, de ce qu'il y a à faire, de ce qu'il voudrait faire, de ce qu'il aurait pu faire ou de ce qui serait à refaire (Clot, 2008).

Pour identifier ensuite les processus qui structurent l'expérience et qui donnent sens aux événements et aux situations vécues par les élèves, nous avons réalisé un entretien semi-directif environ un mois après le précédent. Nous avons interrogé les élèves sur la façon dont ils vivent et interprètent les situations et activités scolaires à partir de trois plans d'analyse : l'expérience scolaire, l'expérience en EPS et l'expérience en volley-ball. Les thèmes que nous avons abordés pour chaque plan d'analyse correspondaient aux composantes de chacune des deux dimensions, instrumentale et subjective, du rapport au savoir. Nous avons ainsi distingué six grandes rubriques : du côté des dynamiques intersubjectives, 1) le rapport au milieu de vie (Comment ça se passe? Qu'est-ce que tu aimes?...), 2) le rapport aux autres (Quelles sont tes relations avec les autres?...), et 3) le rapport à soi-même (Qu'est-ce que tu aimerais faire? Qu'est-ce que tu sais faire?...); du côté des genèses instrumentales, 4) le rapport aux savoirs (Qu'est-ce qu'il y a à apprendre? Qu'est-ce que tu as appris?), 5) le rapport aux apprentissages (Comment tu fais pour apprendre?...), et 6) le rapport aux tâches proposées (Dans quelles conditions as-tu appris?).

Nous cherchions à comprendre, non plus la logique de l'activité en cours, mais la dynamique de l'histoire scolaire des élèves, en EPS et en volley-ball notamment, c'est-à-dire la façon dont un ensemble de phénomènes interagissent et produisent des effets en termes de modes d'engagement des élèves dans les tâches prescrites.

Traitement des données

Pour traiter les données d'entretiens d'auto-confrontation, nous avons procédé à une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003). Nous avons réduit les données de chaque entretien en réalisant un examen phénoménologique puis nous avons construit des catégories qui traduisent les conflits auxquels les élèves sont confrontés dans le cours de leur activité.

Pour analyser les entretiens semi-dirigés, nous avons procédé à une analyse thématique (*Ibid.*). Nous avons élaboré, à partir d'un travail interprétatif, un portrait thématique de chaque corpus. Ces portraits ne sont pas de simples restitutions. Il s'agit d'écritures de configurations singulières, c'est-à-dire de différents modes d'agencements de l'histoire personnelle, scolaire et sociale, des rapports aux savoirs, aux autres et à soi-même intervenant dans la mobilisation des élèves.



Dans un dernier temps, nous avons mis en regard ces deux premiers niveaux d'analyse afin de produire un portrait général de l'expérience vécue par chacun des élèves en volley-ball. Ces portraits se veulent la synthèse des cohérences observées. Ils visent à mettre en évidence ce qui fait obstacle à l'engagement des élèves.

Résultats

Nous rendons compte en premier lieu des résultats obtenus à partir de l'analyse de l'activité de Benoit. Nous complétons ensuite ces résultats par la présentation des portraits que nous avons pu dresser au terme de l'analyse de l'activité des deux autres élèves. Pour chaque cas étudié, nous décrivons en premier lieu leur activité réalisée en volley-ball.

L'expérience de Benoit en volley-ball

L'activité réalisée

Benoit est un élève qui s'engage rarement dans les tâches proposées par l'enseignant. Il écoute très peu les interventions du professeur. Il joue souvent au basket avec ses camarades et il lui arrive fréquemment, de façon soudaine, de ne pas tenir compte des consignes. Alors que tout se passe comme prévu, il lance le ballon sur le réceptionneur selon une trajectoire tendue, en donnant un coup de poing dans le ballon, ou bien il cesse tout à coup de faire des passes et smashe sur son partenaire, ou bien encore, il donne un coup de pied dans le ballon. Lorsqu'il est en situation de match en revanche, son engagement est différent : il est concentré et impliqué.

L'expérience vécue en situation : les conflits du réel de l'activité

Ce qu'il est inutile de faire

L'activité de Benoit s'explique tout d'abord par le fait que certaines actions sont inutiles selon lui. Le fait d'écouter les consignes du professeur notamment n'a aucun intérêt. Il sait en effet ce que demande l'enseignant :

« On le fait au moins depuis que je suis au collège [...] donc à force... je sais ce qu'il demande ».



Ce qu'il sait pouvoir faire autrement

Pour Benoit, de toute façon, de telles situations ne lui posent pas vraiment de problèmes. Il lui suffit de regarder les autres pour savoir ce qu'il faut faire :

«Après en voyant les autres, on... voilà!».

Ce qu'il est coutumier de faire dans la classe

Les actions réalisées en classe par Benoit traduisent ce qu'il est commun de faire par l'ensemble des élèves. Ainsi, ne pas écouter ce que dit l'enseignant fait partie du genre des activités de la classe : «Comme vous pouvez le voir, personne n'écoute! Là derrière moi, pareil!».

De la même façon, s'amuser au pied avec le ballon est une activité collectivement partagée.

Ce qu'il fait pour faire comme les autres

Les actions réalisées par Benoit sont aussi le résultat de l'influence des actions d'autrui. C'est pour suivre le mouvement collectif qu'il abandonne par exemple la situation pour jouer au basket :

«Là il fait un tir de loin, après je me suis pris au jeu, puis voilà, c'est parti!».

Ce qu'il fait sans l'avoir voulu

Si Benoit ne fait pas ce qui est demandé par l'enseignant, c'est aussi selon lui parce qu'il ne peut pas vraiment en être autrement. Il agit de façon presque naturelle. Alors qu'il se voit attaquer sur son partenaire au lieu de faire une passe, et après avoir dit que, pour une fois, il faisait ce que l'enseignant demandait, il s'exclame :

«Ah fallait pas s'étonner, ça n'allait pas durer!».

Benoit cependant est un peu surpris. Il ne comprend pas vraiment pourquoi il agit comme il le fait. Comme si ses actions lui échappaient et n'étaient pas celles qu'il aurait voulu faire :

«Pourquoi on va...? Là les autres, ils sont en train de faire ça (ce qui demandé)!».



Ce qu'il n'aime pas faire

Sans doute, Benoit agirait-il différemment s'il n'était pas contraint de faire ce qu'il n'aime pas. Il trouve en effet que ce que propose le professeur n'est pas très intéressant :

« Il faut changer un peu, tout le temps des passes comme ça c'est... ».

Sans compter qu'il n'aime pas vraiment le sport à l'école, et plus précisément le fait d'avoir à respecter des règles :

« Il y a tout le temps des règles. [...] On est obligé de faire telle chose tout le temps ».

Ce qu'il fait à défaut de pouvoir faire ce qu'il voudrait faire

Benoit explique également que s'il fait autre chose, c'est qu'il « en a marre » de devoir faire ce qu'il n'aime pas faire. Lorsqu'il se voit donner un coup de poing dans le ballon au lieu de le lancer sur les réceptionneurs, il explique qu'il avait envie de « tirer n'importe où » :

« Là si vous regardez, j'ai tiré sur personne, j'ai tiré dans le vide. Je cherchais, je sais pas, enfin à me défouler peut-être ou... ».

Ce qu'il aimerait faire

C'est qu'en fait Benoit n'a pas vraiment l'occasion de faire ce qu'il aimerait. Car ce qui le mobilise avant tout, c'est la possibilité de faire des matchs :

« Quand on est avec les copains en fait, on pense à faire des matchs et à essayer de gagner ».

Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne soit prêt à s'engager que dans de telles situations. Ainsi, lorsqu'il se voit lancer des balles tendues qui mettent en difficulté l'adversaire au lieu de le placer en situation favorable, il explique :

« J'ai renvoyé à ras du filet pour que le réceptionneur il aille un peu... il bouge quoi [...]. En match réel, c'est pas comme ça ! ».

Ainsi, ce qui importe pour Benoit, c'est aussi de pouvoir jouer dans des conditions proches du jeu réel afin de pouvoir être confronté aux « vrais » problèmes que pose le jeu.

L'expérience vécue à l'école, en EPS et en volley-ball : les processus structurant l'engagement dans les tâches

Benoit est un bon élève en EPS et peut-être l'un des meilleurs en volley-ball. Il est en revanche en grande difficulté scolaire. Il a redoublé la 6e et la 4e et n'est passé en 3e qu'avec une très faible moyenne. Il n'attend plus grand-



chose de l'école. Non pas qu'il ne la considère pas comme importante, car c'est selon lui un moyen de s'instruire et de se préparer à un métier, mais parce qu'il se considère comme étant en quelque sorte « hors-jeu ». Alors que certains élèves subissent leur échec de plein fouet et réagissent avec une certaine forme de violence, Benoit, lui, semble résigné et fataliste. Comme s'il était naturel que certains ne réussissent pas et qu'il fasse partie de ceux-là :

« Il y a des cours où j'essaie de comprendre, et des fois ça marche, mais des fois ça marche pas ».

Bien que ses parents le poussent à travailler, cela n'a aucun impact : il ne travaille pas et ne fait rien pendant les cours. Et les heures de colle qu'il effectue régulièrement n'ont pour seul effet que de renforcer son désintérêt pour l'école.

En EPS et en sport cependant, il en va tout autrement. Excellent haltérophile, Benoit aime les matchs et les sensations fortes que le sport lui procure. Il considère l'EPS comme une discipline importante qu'il apprécie :

« C'est une des seules matières où je me débrouille et donc c'est pour ça que j'aime bien ».

Il souhaite d'ailleurs plus tard être éducateur sportif. L'EPS est pour lui un moyen de se défouler et de se dépasser. De fait, dans cette discipline, il cherche à bien faire, à progresser, à être le meilleur, et surtout, le plus fort possible :

« Il y a toujours quelqu'un qui sera plus fort que toi [...], il faut essayer d'être plus régulier pour être plus fort ».

C'est la raison pour laquelle, il est important pour Benoit, de travailler et de s'entraîner. Ce besoin de comparaison sociale n'entache pas cependant ses relations avec les autres élèves, car ce qui prime avant tout pour Benoit, c'est de jouer avec ses amis.

Le volley-ball est une activité qu'il apprécie et qu'il a plaisir à pratiquer. Contrairement à ce qu'il a pu dire lors de l'entretien d'auto-confrontation, il explique qu'il préfère faire des exercices car c'est ce qui permet d'apprendre. Ce décalage dans le propos s'explique selon nous par le fait que Benoit, bien que faisant parfois « n'importe quoi », souhaite malgré tout réussir en volley-ball. Ce qui mobilise Benoit, c'est par conséquent aussi le fait de progresser. Et cela, il le sait, peut advenir non seulement en jouant, mais aussi et peut-être surtout, lors des situations ou des exercices conçus et proposés par l'enseignant pour optimiser les apprentissages des élèves.



Synthèse : portrait de l'expérience de Benoit en volley-ball : se défouler et faire n'importe quoi à défaut d'avoir à surmonter les problèmes réels et de se sentir plus fort

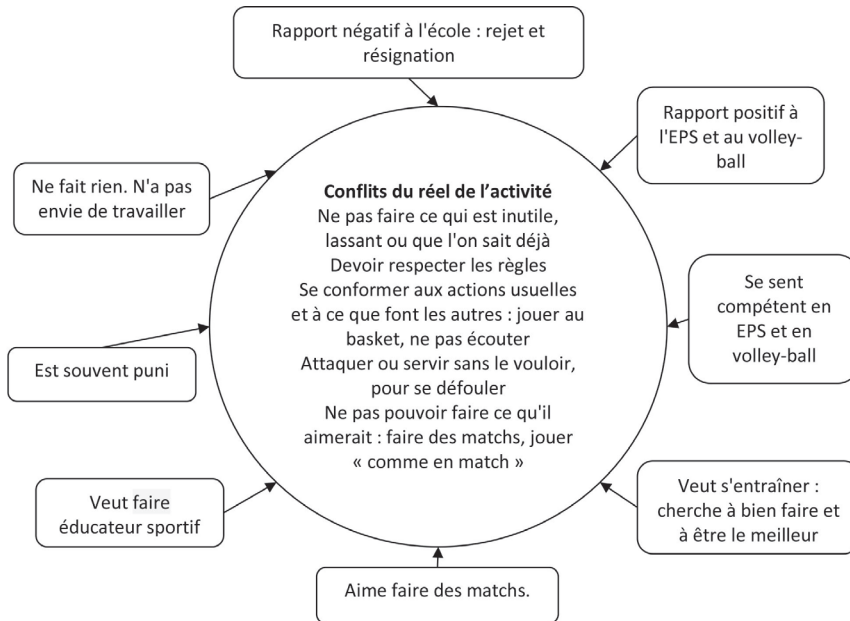


Schéma 2 : Conflits en cours d'activité et modes d'agencement des processus intervenant dans l'engagement de Benoit dans les tâches proposées en volley-ball

Ce qui ressort de l'ensemble des résultats, c'est que le rapport négatif de Benoit à l'école, fait de rejet et de résignation, n'a que de faibles conséquences sur son implication en EPS. Ce ne sont pas en effet le rejet des règles ou le peu d'attrait que Benoit ressent pour les apprentissages dans les disciplines autres que l'EPS qui « contaminent » son activité en EPS et en volley-ball. Dans son cas, on peut dire que les dimensions instrumentales et subjectives interagissent de façon plutôt positive dans l'élaboration de son rapport à l'EPS et au volley-ball : Benoit apprécie le sport et l'EPS, il se sent compétent, il prend du plaisir, apprendre est important pour lui, et il souhaite s'entraîner pour être régulier et être plus fort.

C'est en fait du côté du rapport aux situations proposées qu'il faut chercher les principaux obstacles à l'engagement de Benoit : le sentiment d'une faible pertinence des situations au regard des problèmes que pose le « vrai jeu », la sensation de lassitude face à de situations monotones et trop simples, leur manque d'intérêt et d'utilité au regard des motifs qui l'animent.

Cela permet de comprendre, ce qui est au cœur de l'activité réelle de Benoit : les activités empêchées et contrariées qu'il tente autant que faire se peut de contenir en jouant « malgré tout » à défaut de jouer « pour de vrai ».



Le « vrai » n'étant pas ici seulement la proximité avec la pratique sociale de référence mais aussi avec les problèmes réels, constitutifs du jeu, auxquels il souhaiterait être confronté. Par conséquent, si Benoit « fait n'importe quoi », « tire sur personne », « dans le vide » pour « se défouler », c'est avant tout parce qu'il ne parvient pas à se sentir plus fort. Et cela est certainement d'autant plus dur à supporter pour lui que l'EPS est justement la discipline où il peut, pour une fois dans le cadre scolaire, faire la preuve de sa réussite. Dès lors, contraint d'en rabattre devant des possibilités non permises, Benoit laisse parfois échapper, sous la forme d'actions explosives et soudaines, l'insatisfaction qu'il ne parvient plus à contenir.

Les portraits de l'expérience de Marc et de Caroline en volley-ball

Portrait de l'expérience de Marc : s'opposer et sauver la face à défaut de se sentir enseigné et compris

L'activité réalisée par Marc est celle qui se voit le plus rapidement tant elle dénote par rapport à celle qui est attendue par l'enseignant, et tant elle est visible : Marc gesticule, danse, crie, dribble, tire au panier, tape avec le pied dans le ballon. Il semble se moquer totalement des activités proposées, et plus encore, des apprentissages en jeu : il est immobile sur le terrain, légèrement nonchalant, et réagit au dernier moment. Les réceptions avec le pied sont fréquentes.

La faible implication de Marc dans les activités proposées en volley-ball est, en grande partie, le résultat d'un rapport à l'école et aux apprentissages fait de rejet et de ressentiment envers l'école et les professeurs qui ne savent pas intéresser les élèves et qui ne cherchent pas à les comprendre. Alors même que Marc apprécie le sport et qu'il en fait tous les jours, il ne parvient pas à se mobiliser en EPS. Il désinvestit cette discipline au même titre que les autres.

Sans compter que l'EPS n'est pas pour lui une discipline d'apprentissage. Il s'agit d'une discipline qui vise seulement à distraire les élèves et qui permet de s'amuser entre amis. Il n'a d'ailleurs jamais rien appris en EPS.

Agissent également sur l'engagement dans les activités, mais dans une moindre mesure il nous semble, l'envie de s'amuser et non de travailler, le peu de plaisir ressenti et le manque d'attrait pour l'activité volley-ball.

C'est enfin parce que Marc se sent en difficulté et qu'il parvient difficilement à accepter une telle situation, qu'il désinvestit les activités proposées.

Les activités contrariées de Marc apparaissent ainsi sous la forme d'actions qui s'opposent ou résistent à celles qui sont demandées : danser, dribbler, jouer n'importe comment pour ne pas avoir à faire ce qui est demandé. C'est une façon pour lui, il nous semble, tout à la fois d'exprimer sa révolte envers les professeurs et de ne pas se sentir en danger face aux autres élèves notamment. Il est probable dès lors que la désinvolture affichée de Marc ne soit qu'un moyen pour lui de surmonter sa colère, voire sans doute la



souffrance qu'il éprouve de ne pas se sentir entendu, compris et finalement reconnu, non pas seulement en tant qu'élève, mais aussi en tant que personne.

Portrait de l'expérience de Caroline : se rendre invisible et attendre tant bien que mal que le temps passe à défaut de réussir et d'être appréciée

En volley-ball Caroline est une élève très discrète. Elle est immobile sur le terrain et ne touche pratiquement jamais le ballon. Lorsqu'il lui arrive de le toucher, elle ne le renvoie quasiment jamais dans le terrain adverse. Le plus souvent d'ailleurs, elle le bloque au lieu de le renvoyer. Elle semble attendre que le temps passe.

Les résultats montrent que si Caroline ne parvient pas à progresser en VB, et plus généralement en EPS, c'est en premier lieu parce qu'elle s'en sent incapable et qu'elle n'envisage pas qu'il puisse en être autrement. Il est impossible selon elle qu'elle ne soit pas « nulle » en EPS, et son professeur ne peut rien faire pour elle. Aussi, renonce-t-elle à s'engager.

Si un tel rapport à soi entraîne une activité de renoncement, celle-ci s'explique aussi par son rapport aux autres élèves. Caroline redoute le regard des autres et leurs critiques, celles des garçons notamment. Aussi, fait-elle tout ce qu'elle peut pour ne pas être vue et remarquée.

On pourrait penser que son engagement serait différent si elle accordait à la discipline EPS davantage de valeur. Il s'avère cependant qu'elle estime qu'il s'agit d'une discipline importante qui permet de s'épanouir. Pour autant, elle n'éprouve pour sa part aucune plaisir et n'assiste aux cours que parce qu'elle y est contrainte. Les heures d'EPS sont pour elles interminables.

Ce n'est pas faute non plus de ne pas vouloir réussir en EPS. Au contraire, elle aimerait bien réussir.

Il s'avère ainsi que l'activité de Caroline est comme nécrosée, repliée sur elle-même. Camille n'a comme seule issue que d'imaginer ce que son activité pourrait être, que de rêver à d'autres activités possibles dans d'autres lieux et avec d'autres personnes, là où elle n'aura pas à supporter le regard des autres élèves.

Discussion

Ces différents portraits ne valent pas chacun pour eux-mêmes. Ils visent à produire une intelligibilité qui aille au-delà de leur singularité et ainsi à rendre compte de processus généraux qui les dépassent. Nous mettons en évidence dans cette discussion ce qu'ils apportent à la compréhension : des obstacles à l'engagement des élèves ; et du rôle que peuvent jouer les enseignants pour aider les élèves à les surmonter.



Des activités empêchées qui font obstacle à l'engagement des élèves

Ces quelques cas auxquels nous nous sommes intéressés, sans être exemplaires de ce qui se fait partout, éclairent les actions rivales auxquelles les élèves sont confrontés dans le cours de leur activité. Ils rendent compte notamment de la diversité de leurs préoccupations : s'amuser, faire des matchs, ne pas se sentir en échec, ne pas avoir à obéir ou à respecter des règles, pouvoir se sentir plus fort, faire comme les autres, attendre que les heures passent, etc. Nos résultats rejoignent de ce point de vue ceux mis en évidence par les chercheurs s'inscrivant dans le programme de recherche du Cours d'Action (Saury *et al.*, 2013), selon lesquels la principale dimension de l'activité des élèves est le caractère multiple et composite de leurs préoccupations dans les situations de classe en EPS.

Ils confirment de la même façon l'idée selon laquelle l'activité des élèves peut être envisagée comme « un flux composite de préoccupations parfois contradictoires, reflétant des modes d'engagement diversifiés dans les situations de classe » (*Ibid.*, p. 85). Ils font cependant surtout apparaître ce qui relève du caractère conflictuel des préoccupations des élèves : vouloir faire un match tout en ne voulant pas risquer de perdre ; vouloir s'amuser comme les autres tout en voulant s'entraîner pour être plus fort ; vouloir réussir pour être appréciée tout en voulant être ailleurs.

Ces conflits au cœur de l'activité réelle sont plus ou moins bien surmontés par les élèves et conduisent parfois les élèves à ne pas s'engager dans les activités proposées. Ainsi, Marc désinvestit les situations de jeu, chante ou danse entre les échanges parce qu'il sait qu'il risque fort de ne pas réussir à renvoyer le ballon aussi bien que ce qu'il voudrait. Il trouve momentanément une issue favorable pour le soi, en évitant une mise en danger. De même, Benoit donne un grand coup de pied dans le ballon ou smashe sur son partenaire pendant un exercice d'échanges de balle par deux, du fait d'un trop plein de gestes inaccomplis, ou non accomplis, qu'il parvient difficilement à contenir.

Ces résultats invitent dès lors à considérer que les activités empêchées ou contrariées (Clot, 2001) constituent autant d'obstacles à l'engagement des élèves dans les tâches prescrites : ne pas pouvoir se sentir plus fort, reconnu, ou apprécié ; ne pas réussir comme l'on voudrait ; ne pas être confronté à des problèmes difficiles ; ne pas vivre des situations authentiques, etc. De fait, si les élèves ont tendance à modifier les tâches prescrites ou à éviter les tâches peu attrayantes (Hastie et Siendentop, 1999), ou bien encore à accroître l'intérêt de leur activité, à s'amuser, se défouler, ou développer des relations amicales (Saury *et al.*, 2013), c'est parce qu'ils ont de « bonnes » raisons d'agir comme ils font. Celles-ci ne renvoient pas seulement au besoin de vivre des activités sociales clandestines (Guérin, 2008) ou de partager collectivement des « arts de faire » avec les règles et les normes (Canal et Gleyse, 2004), elles renvoient également à la nécessité du développement de leur activité, et



donc à celle de faire en sorte que celui-ci ne soit pas mis en « souffrance » dans des activités empêchées (Clot, 2001). Il arrive cependant que les élèves ne trouvent aucune issue favorable au développement de leur activité. Ils sont alors contraints, comme Caroline, d'attendre tant bien que mal que de nouvelles possibilités de développement s'offrent à eux.

Des rapports au savoir qui font obstacle à l'engagement des élèves

Situer les obstacles à l'engagement dans les activités empêchées ou contrariées au cours de l'activité, ne signifie pas qu'il faille en rester là pour les comprendre. Il s'avère en effet que ce vivent les élèves dans les tâches proposées est structuré par un ensemble de processus qui donnent sens aux événements et aux situations qu'ils rencontrent, et qui selon le cas, sont de nature à leur faciliter ou à leur rendre plus difficile l'engagement scolaire (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Les portraits d'expériences d'élèves que nous avons présentés montrent ainsi différents modes d'agencement et d'interaction des phénomènes au cœur de l'expérience scolaire qui produisent des effets sur l'engagement des élèves en situation. L'engagement des élèves ne peut par conséquent se comprendre qu'à la lumière de ces différents phénomènes qui interagissent entre eux de façon complexe et singulière, et qui constituent autant de rapports singuliers au savoir.

Bien que ces rapports soient singuliers, nous proposons néanmoins, au vu de l'ensemble de nos résultats et en référence aux travaux menés dans d'autres disciplines (Venturini et Capiello, 2009), de distinguer des « types » de rapports au savoir qui peuvent potentiellement faire obstacle à l'engagement des élèves dans les tâches prescrites en volley-ball, et plus généralement en EPS : (a) un rapport de renoncement au savoir (le savoir désiré n'est pas accessible, hors de portée, impossible à atteindre : apprendre est inutile et vain) ; (b) un rapport performant au savoir (le savoir a du sens s'il permet de se sentir performant : apprendre, dans des conditions de pratique « authentique », permet de progresser) ; (c) un rapport d'évitement au savoir (le savoir, difficile à atteindre, est une source potentielle de danger pour le soi : apprendre est trop risqué, mieux vaut recourir à des stratégies d'auto-handicap) ; (d) un rapport ludique au savoir (le savoir, dans des conditions de pratique « authentique » est un moyen de prendre du plaisir et de s'amuser : apprendre est sans grand intérêt).

Ces différents rapports, qui pourraient contribuer à la constitution d'idéaltypes caractérisant les divers rapports au savoir possibles des élèves en EPS (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), permettent, pour l'heure, de comprendre la logique qui sous-tend l'activité de certains élèves. Non immuables, ils peuvent se transformer au gré des expériences vécues par les élèves : ce que vivent les élèves condense et reconstruit ce qu'ils ont déjà vécu et dessine ainsi les contours des futurs possibles, de la continuation du processus historique (Mouchet, 2016). Il convient dès lors de les questionner



afin de savoir comment les prendre en compte ou les transformer pour favoriser l'engagement des élèves dans les tâches proposées.

Aider les élèves à surmonter ce qui résiste à leur engagement dans les tâches

Si les élèves auxquels nous nous sommes intéressés, décrochent localement, ils doivent avant tout être considérés comme des « décrocheurs de l'intérieur » (Bonnelly, 2007). Bien qu'ils soient présents durant les séances, ils n'adhèrent pas, ou très rarement, au travail proposé. Comme pour le décrochage scolaire, ce processus de désengagement peut être rapporté à deux grandes voies de compréhension (Méard, 2016) : le sens que les élèves confèrent aux situations et à ce qu'ils font dans ces situations qui intègre la question du plaisir et de la mobilisation ; et l'efficacité des actions qui renvoie aux difficultés rencontrées en situation. Dans certains cas, celui de Marc par exemple, l'engagement de l'élève ne peut se comprendre qu'au filtre de ces deux dimensions de l'activité qui sont aussi ses deux niveaux de régulation (Léontiev, 1984), et par conséquent des leviers potentiels pour l'action pédagogique.

Nos travaux vont ainsi dans le sens de ceux de Méard (2016) qui mettent en évidence la double nécessité pour l'enseignant de « donner du sens » et « de rendre efficace ». Ils invitent par ailleurs à mieux appréhender l'activité des élèves en ne s'en tenant pas aux comportements les plus immédiatement perceptibles. Il s'agit par conséquent pour les enseignants, comme le suggèrent plusieurs chercheurs (Saury *et al.*, 2013), d'enquêter sur l'expérience des élèves pour accéder à la part masquée de leur activité et comprendre le sens de leurs actions. Cela suppose tout à la fois, de prendre le temps d'observer attentivement les élèves pour essayer de les comprendre et de leur donner la parole afin qu'ils « mettent en mots » leur expérience vécue.

Bien que chaque situation de classe soit singulière, les portraits présentés dans cette étude apportent en outre aux enseignants, des points d'appui pour identifier les obstacles à l'engagement de leurs élèves et aider ces derniers à les surmonter. Ils montrent en quoi il est nécessaire, face à des comportements similaires d'élèves (ceux de Marc et Benoit par exemple), de faire preuve de discernement pour ajuster au mieux ses actions aux expériences des élèves et transformer le rapport au savoir des élèves.

Ainsi, pour des élèves comme Marc, pour qui l'EPS est avant tout un amusement mais qui attendent néanmoins des professeurs un réel engagement et une centration sur les élèves et sur leur réussite, il semble pertinent, non seulement d'explicitier les buts visés, mais aussi de se focaliser de façon systématique sur les apprentissages et sur le travail réalisé. De tels comportements ont été mis en évidence par Vors et Gal-Petitfaux (2011). Ce qui importe, c'est de montrer aux élèves ce qui est attendu d'eux, de valoriser leur travail et de porter de l'attention aux progrès qu'ils réalisent.



Pour des élèves comme Benoit en revanche qui sont contraints de prendre sur eux pour réussir à faire ce qui est demandé, parce qu'ils se sentent trop à l'étroit dans des situations routinières ou trop simples ne leur permettant pas de se dépasser, et qu'ils ne peuvent s'approprier comme épreuves les convoquant au-delà d'eux-mêmes (Rochex, 2013), il paraît important de leur proposer de véritables défis sportifs. Sans prise de risque, sans surprise et sans épreuve à surmonter, il leur est impossible d'élargir le champ des possibles et de se sentir, pour une fois dans le cadre scolaire, «une tête au-dessus d'eux-mêmes». Peut-être alors pourrait-on imaginer que l'EPS, dans ces conditions, soit une condition de rattachement de ces élèves éloignés de l'école (Méard, 2016).

Nos résultats, enfin, alertent les enseignants sur la souffrance que certaines activités nécosées ou repliées sur elles-mêmes peuvent engendrer chez les élèves. Ces activités, bien moins visibles et dérangeantes que les éventuels débordements d'élèves plus agités, ont parfois tendance à ne pas être prises en compte par les enseignants, souvent trop préoccupés par le contrôle de la classe et la gestion de l'ordre (Magendie, 2009; Méard, 2016). De même, peuvent être ignorés les effets que les interactions entre pairs (les moqueries notamment) peuvent avoir sur l'engagement de ces élèves. Il importe par conséquent de considérer que si pour certains élèves, l'EPS est une occasion de s'amuser entre amis, elle est pour d'autres un moment de vie contrarié traduisant une impuissance à faire et à s'estimer.

Bibliographie

- ALLEN J.-D. Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, vol. 23, n° 3, pp. 437-459.
- AMIGUES R., FAÏTA D. & SAUJAT F. L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 2004, n° 469, pp. 41-44.
- BONNÉRY S. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. Paris : La Dispute, 2007.
- BOURDIEU P. *Raisons pratiques*. Paris : Seuil, 1994.
- CANAL J.-L. & GLEYSE J. Ethnologie de l'EPS. Normes institutionnelles et « arts de faire » ou comment un cours se fabrique au quotidien ? In : CARLIER G. (Dir.). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS, 2004, pp. 183-197.



- CHARLOT B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997.
- CHARLOT B. BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.
- CLOT Y. *La fonction psychologique de travail*. Paris : PUF, 1999.
- CLOT Y. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 2001, n° 140, pp. 35-49.
- CLOT Y. Travail et sens du travail. In : FALZON P. (Dir.). *Ergonomie*. Paris : PUF, 2004, pp. 317-331.
- CLOT Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF, 2008.
- COURTINAT-CAMPS A & PRÊTEUR Y. Diversité des expériences scolaires chez des collégiens(ne)s scolarisés en 3^e. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2012, [En ligne], 41/4 | 2012, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 02 octobre 2016. URL : <http://osp.revues.org/3918>; DOI : 10.4000/osp.3918.
- COSNEFROY L. Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, vol. 3, n° 36, pp. 357-378.
- DIALLO M. & CLOT Y. L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, vol. 2, n° 32, pp. 203-217.
- MARIAMA DJÉLO DIALLO M. & CLOT Y. L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, 32/2, pp. 203-217.
- DOYLE W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In : CRAHAY M. & LAFONTAINE D. (Dir.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 1986, pp. 435-481.
- GAUTHIER R. Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 2007, vol. 2, n° 27, pp. 78-103.
- GUÉRIN J. Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation*, 2008, n° 1, pp. 139-154.
- HASTIÉ P.-A. & SIEDENTOP D. The classroom ecology paradigm. In: KIRK D, O'SULLIVAN M. & MACDONALD D. (Dir.). *The handbook of Physical Education*. London : Sage, 1999, pp. 214-225.
- LEONTIEV A-N. *Activité, conscience, personnalité*. Paris : Éditions du Progrès, 1984.



Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 52, n° 3, 2019

- MAGENDIE E. *L'activité réelle des élèves en EPS : entre prescriptions et préoccupations*. Études de cas d'élèves de 3e en volley-ball. Thèse de doctorat STAPS. Bordeaux : Université de Bordeaux 2, 2009.
- MARTEL D., BRUNELLE J. & SPALLANZANI C. La détermination du degré d'implication des pratiquants. *STAPS*, 1991, n° 24, pp. 37-50.
- MARTINEK T.-J. & GRIFFITH B. Learned helplessness in physical education: a developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of teaching in physical education*, 1994, vol. 2, n° 13, pp. 108-122.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.
- MÉARD J.-A. Le collectif de travail au centre des dispositifs de prévention du décrochage des élèves en éducation physique et sportive. *Questions Vives*, 2016, n° 25. En ligne : [<http://questionsvives.revues.org/1871>], consulté le 27 février 2017.
- MOUCHET A. Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, *Savoirs*, 2016, n° 40, pp. 9-70.
- PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2003.
- ROCHEX J.-Y. La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 2004, n° 10, pp. 93-106.
- ROCHEX J.-Y. Expérience scolaire et subjectivation. In : BAUBION-BROYLE A., DUPUY P. & PRÊTEUR Y. *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : ERES, 2013, pp. 85-97.
- SAURY J., ADÉ D., GAL-PETITFAUX N., HUET B., SÈVE C. & TROHEL J. *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EPS, 2013.
- SINELNIKOV O.-A. & HASTIE P. A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2010, vol. 1, n° 15, pp. 55-69.
- THEUREAU J. *Le cours d'action : méthode développée*. Paris : Octarès, 2006.
- TINNING R. & FITZCLARENCE L. Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 1992, vol. 3, n° 44, pp. 287-30.
- VENTURINI P. & CAPIELLO P. Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 2009, n° 166, pp. 45-58.



Elisabeth MAGENDIE

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS*, 2011, n° 22, pp. 96-116.

VYGOTSKI L. *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1994.

The experience of students not engaged in the proposed tasks in Physical Education : case studies in volleyball

Abstract: The study presented in this article is based on in-depth analyses of individual cases. It seeks to understand the experience of three students who are not committed to the tasks offered in physical education, in order to elucidate what hinders their commitment and prevents them from settling into a learner-centred posture. It refers to the activity clinic and the socio-anthropological approach to the relationship to knowledge to understand the students' experience at two levels: that of the current activity; and that of the more general background of the current activity. The analyses made it possible to draw up three portraits of volleyball experiences. These different portraits reflect general processes that go beyond them. We discuss what they bring to understanding: barriers to student engagement; and the role that teachers can play in helping students overcome them.

Key words: Students. Experience. Activity. Conflict. Relationship to knowledge.

La experiencia de alumnos no comprometidos con las tareas propuestas en Educación Física: estudio de caso en voleibol.

Resumen: El estudio presentado en este artículo se desarrolla a partir del análisis en profundidad de casos singulares. Pretende comprender la experiencia de tres alumnos que no están comprometidos con las tareas propuestas en educación física, con el fin de dilucidar lo que obstaculiza su compromiso y les impide adoptar una postura de alumno aprendiz. Se refiere a la clínica de la actividad y al enfoque socio-anropológico de la relación al



conocimiento para comprender la experiencia de los alumnos en dos niveles: el de la actividad en curso; y el más global del trasfondo de la actividad en curso. Los análisis han permitido trazar tres testimonios de experiencia vivida en voleibol. Los distintos testimonios reflejan procesos generales que van más allá de ellos. Discutimos lo que aportan a la comprensión: obstáculos para el compromiso de los alumnos ; y del rol que pueden tomar los docentes para ayudar a los alumnos a superarlos.

Elisabeth MAGENDIE. L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 3, 2019, pp. 71-92. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-39-3.