

Regard sur l'enseignement du Volley-Ball

Peut-on bloquer la balle?

Présentation

Le Volley-Ball est une APSA qui est massivement programmée dans les établissements scolaires¹. Elle est cependant perçue comme « difficile » par bon nombre d'enseignants et le cas de l'éternel débutant revient souvent dans les discours (exemple du CAPEPS 2007²). Il nous a semblé intéressant de poser notre regard sur une adaptation qui consiste à autoriser les joueurs à bloquer la balle, afin de dépasser ce qui est parfois ressenti comme nécessité ou évidence et de questionner les implicites, conceptions et idéologies associés aux stratégies d'enseignement du Volley-Ball. De nombreux collègues utilisent cette règle. Il n'est pas question dans ce texte de juger d'une quelconque qualité professionnelle ni de rentrer dans une prescription pour l'enseignement du Volley-Ball. Nous nous sommes déjà exprimés dans ce domaine³.

L'analyse porte sur la possibilité, l'utilité ou la nécessité de bloquer le ballon dans l'enseignement du volley-ball.

1) Introduction : le volley, une APSA un peu particulière

Le Volley-Ball présente deux visages.

Au premier abord, cette APSA jouit d'une image positive. Elle véhicule des valeurs morales et esthétiques⁴. Sport « universitaire » par excellence, on connaît sa réputation et le choix des parents d'inscrire leur enfant dans un club de volley renvoie souvent aux bienfaits qui lui sont attribués. Il occupe une bonne place dans la revue EPS, directement (articles sur le volley) ou indirectement (exemples pris dans les illustrations de ces articles). Idem pour les revues à caractères scientifique. On peut affirmer que presque tout le monde a joué au volley dans sa vie, les enseignants d'EPS en particulier, que ce soit à l'école, à la fac, en loisir, au camping ou à la plage. Le volley est enseigné pour ses valeurs scolaires, il permet de gérer un grand nombre de joueurs dans le gymnase, n'a pas d'image trop négative auprès de élèves, il s'inscrit dans une certaine tradition scolaire (très peu d'étudiants en STAPS disent n'avoir jamais fait de volley). Le volley est un sport collectif qui supporte assez bien la mixité car il n'est pas rare que des filles battent des garçons dans des rencontres où elles ont un véritable rôle à jouer. Il a également la réputation d'être un sport collectif où les plus petits peuvent battre les plus grands.

Pourtant, le volley a un « pouvoir de destruction » assez remarquable. Chaque erreur entraîne directement ou indirectement la perte d'un échange et donc d'un point, empêche les autres de jouer (même si gagner n'est pas la priorité). L'erreur stoppe le jeu en permanence. L'erreur empêche les autres de jouer. Les maladresses et les incompréhensions qui provoquent ces

¹ Bernard DAVID : « Education Physique et Sportive, la certification au baccalauréat », INRP, 2000.

² Sujet de l'écrit 2 du CAPEPS 2008 : « Trop souvent les élèves restent "d'éternels débutants" de la 6ème à la 3ème, notamment en volley-ball et en natation... ».

³ Dominique Kraemer, « Enseigner le volley-ball », Actio, Paris 2006,

⁴ FFVB, « Etats généraux du Volley Ball Français », Lyon-Villeurbanne, 25/27 janvier 2008.

perdes de balle provoquent souvent moqueries, agressions verbales ou désengagement des autres élèves. Il est difficile pour un élève de se cacher quand la balle tombe sur lui. Il est difficile de masquer une attitude statique quand il faut bouger pour réussir ou au moins donner l'impression qu'on essaye. L'élève qui ne réussit pas se désengage, ce qui le met encore davantage en difficulté. Un (très) faible niveau est souvent dépeint de la 6^e à la terminale. Beaucoup d'enseignants expriment régulièrement leur « déception » ou leur « impuissance » face aux prestations des élèves (les filles en particulier). Cette APSA devient alors ennuyeuse à leurs yeux. Les élèves sont statiques, il n'y a pas d'apprentissage. Le référentiel de l'épreuve d'EPS en Terminale a la réputation de fixer des niveaux inaccessibles aux élèves (on remarquera cependant que la moyenne des notes obtenues en Volley-Ball aux épreuves du bac est comparable à celles obtenues dans d'autres APSA).

Enfin, le volley est impitoyable pour les élèves en manque de confiance et en manque de réussite : toutes leurs erreurs sont amplifiées, il n'y a aucune échappatoire, les résultats des actions sont publics et immédiats, confiance et réussite étant à la fois cause et conséquence de l'autre. L'erreur sanctionne toute l'équipe par la perte du point (ce qui n'est le cas dans les autres sports collectifs) et surtout empêche le jeu de se poursuivre, pénalisant aussi les adversaires. L'erreur est spectaculaire. C'est une faute. Dans certains projets d'EPS, la programmation du volley est retardée (après la 5^e). Une rumeur selon laquelle le Volley était déconseillé (officiellement en 6^e) a même circulé. Elle se fondait sur l'exemple donné pour des 5^e dans les documents d'accompagnement des précédents programmes du collège.

Le Volley véhicule donc une image positive au regard des valeurs qu'il renferme et en même temps jouit d'une assez mauvaise réputation due à des « éternels débutants », statiques, en échec et démotivés.

2) Les difficultés rencontrées dans l'enseignement du volley-ball

Les causes qui sont évoquées habituellement dans les discours enseignants et dans les publications professionnelles pour expliquer ces difficultés sont les suivantes :

- Le faible niveau de ressources des élèves, lié à l'âge, surtout au collège, ou au déficit « d'expérience motrice » : « ils ne sont pas doués ». Ce sont les possibilités intrinsèques des élèves qui sont mises en cause.
- Les difficultés spécifiques aux filles sont souvent citées.
- Le caractère technique du volley constitue un obstacle majeur : il faut de la technique pour jouer au Volley, elle est difficile à acquérir et prend beaucoup de temps.

Les conséquences qui apparaissent sont alors énoncées dans ces termes :

- La difficulté ou l'impossibilité de jouer collectivement, ce qui implicitement disqualifie toutes les formes de 1 contre 1 (et à moindre niveau de 2 contre 2). La circulation du ballon est à la fois un objectif et un obstacle à la continuité du jeu.
- La technique, préalable au jeu, focalise l'attention sur les contacts avec le ballon.
- L'élève pris par les problèmes avec le ballon n'accède pas aux « principes » du jeu.
- Les élèves sont statiques, démotivés, ils se sentent incompetents, n'ont pas confiance en eux. La crise de temps et les seules possibilités réglementaires de manipulation du ballon rendent cette activité extrêmement difficile à pratiquer : *« Lors d'un premier cycle, si nous conservons le règlement du volley-ball en demandant que toutes les balles soient frappées par les élèves, nous conduirons un grand nombre d'entre eux vers des difficultés qu'ils vont colporter de la sixième à la terminale. La crise de temps impose des adaptations*

*réglementaires passagères (de la 6^e à la Terminale) afin que la majorité des élèves puisse accéder au « jeu volleyé » et qu'ils ne restent pas « d'éternels débutants » tout au long de leur scolarité ».*⁵

3) La Fédération Française de Volley-Ball

Nous pouvons opérer un léger détour par les analyses de la FFVB qui nous semblent s'inscrire dans une démarche semblable à celle des enseignants d'EPS, bien que les pratiquants « cibles » soient plus jeunes, voire beaucoup plus jeunes que les élèves du second degré⁶. Cette fédération constate une perte d'effectifs depuis plusieurs années. Inscrite clairement dans une logique concurrentielle de territoire, elle a ouvert depuis plusieurs années des chantiers de réflexions et des formations sur « l'enseignement » du volley à de jeunes enfants⁷ (les compétitions commencent en général avec des enfants en âge de fréquenter le CM1, c'est-à-dire vers 10 ans). L'image d'un sport très technique, difficile, peu abordable est présenté comme un obstacle à la politique de développement.

La FFVB organise la promotion de pratique innovantes (appelées « les nouvelles pratiques ») ont été présentées depuis quelques années (Aragoland à Sète, Baby Volley au Goélo Côtes d'Armor, de grands tournois scolaires dans le « 92 », « Prim Volley » en Auvergne). Comme dans toutes les « écoles de ... » une grande partie des contenus est présentée sous la forme de parcours de « motricité » dans une ambiance « Volley » (filets, ballons, équipements) où l'accent est porté sur l'animation, la dimension festive et la convivialité. Ce sont clairement des produits (ce n'est pas péjoratif) qui répondent à une demande et qui proposent un concept de prestation original (« Aragoland » devait être marque déposée). Les différents cadres techniques effectuent un travail de sensibilisation et de formation en direction des enseignants d'EPS⁸.

On trouve régulièrement une référence aux travaux d'Emile Rousseau (EPS n°277 de mai-juin 1999) qui présente les atouts d'une « école du mouvement » utilisant des références explicites aux travaux de la psycho motricité et de la psycho cinétique. D'autres nations se sont engagées également dans la « vulgarisation » du Volley-Ball. Nous présenterons plus loin l'exemple de la fédération du Québec.

Pour revenir au milieu scolaire, il ne semble pas incongru de penser que les motifs d'une réflexion sur l'enseignement scolaire du volley ne sont pas très éloignés de la problématique de la FFVB : il s'agit de rompre avec l'image d'un sport « difficile », trop technique, réservé aux plus âgés. Remarquons cependant que la FFVB ne cite jamais des difficultés particulières attribuées aux filles, et que les stratégies qu'elle développe s'arrêtent à des catégories d'âge qui correspondent à peu près à celles de l'entrée des enfants au collège.

L'enjeu est de faire du Volley-Ball un sport (une APSA) qui favorise l'investissement du pratiquant, le plaisir et la réussite (le sentiment de réussite) rapide, accessible à toutes et à tous. C'est une des fonctions des dispositifs didactiques si chers à l'EPS : jouer avec les contraintes d'une pratique pour favoriser l'apprentissage, la réussite, la poursuite d'enjeux scolaires, le plaisir en se démarquant d'une pratique dite « fédérale », c'est-à-dire, notamment,

⁵ Éric Llobet : « Une première expérience en volley-ball », dans le dossier n°78 de la revue EPS, « l'élève débutant en EPS », 2009.

⁶ Les clubs accueillent les enfants très jeunes. La FFVB appelle « Baby Volley » les pratiques pour les enfants de 4 à 6 ans et « Mini Volley » les pratiques pour les enfants âgés 7 à 12 ans.

⁷ Le dernier en date s'est déroulé à Albi les 11 et 12 septembre 2010. Consulter le site de la FFVB, onglet « publications », page « Pôle Ressources ».

⁸ FPC de secteur dans l'académie de Nancy-Metz : invitation aux enseignants d'EPS à participer aux formations fédérales

d'une pratique où ce sont les joueurs qui s'adaptent au cadre alors qu'à l'école, c'est au contexte de s'adapter aux joueurs. Force est de constater que la réalité est un peu différente au regard des opérations promotionnelles soutenues par la FFVB.

4) La proposition de J. Metzler : « une petite bombe »

Le C.E.D.R.E. propose, sous l'impulsion de J. Metzler⁹, la possibilité de tenir le ballon. En voici les principales idées :

- favoriser le « *jouer ensemble* »
- jeu en 3 touches de balle obligatoires où, à la seconde touche seulement, le ballon sera dans une même action continue, « *bloqué-lancé* » par le joueur relais afin de favoriser l'attaque par un partenaire
- la finalisation et l'accès à des savoirs spécifiques de différentes natures
- contribution à l'émergence d'un citoyen autonome, susceptible de s'administrer lui-même, lucide
- *Nous acceptons en effet de créer des écarts importants entre la forme de pratique scolaire d'une APSA et les formes de pratiques existantes en dehors de ce même milieu*
- élargir le réseau de relations et de communications entre partenaires dont le niveau est faible et très hétérogène
- multiplier considérablement le nombre de contacts avec le ballon de l'ensemble des joueurs d'une même équipe et plus particulièrement le nombre de situations d'attaques smashées
- permettre donc un investissement moteur, affectif, émotionnel et stratégique conséquent très rapidement

Cette idée a suscité de nombreuses réactions. On peut sans crainte affirmer qu'elle a fait « tâche d'huile ». De nombreux collègues utilisent cette possibilité dans leur enseignement. Elle a également créé un effet de surprise : la proposition est énoncée par un partisan de la défense de la « logique interne », promoteur du « noyau dur » de règles qui ont traversé l'histoire¹⁰. Nous avons également observé des réactions d'hostilité (« le Volley y perd son âme ») ou d'engouement (enfin la possibilité de faire jouer les élèves les plus faibles), parfois une sorte de revanche pour les promoteurs du rebond et du blocage de balle mis dédaigneusement « à distance » par les « experts » et les « puristes ».

Il faut cependant remarquer qu'une proposition très semblable avait été faite dans la revue EPS n° 262 en 1996 par un collègue¹¹ mais curieusement celle-ci n'avait pas eu un grand succès (pas de succès du tout) à ma connaissance. Question de notoriété ?

Discussion

L'autorisation de bloquer la balle, plus ou moins longtemps, plus ou moins souvent, ne fait pas l'unanimité chez les enseignants d'EPS. Parfois réservée aux plus jeunes, parfois utilisée jusqu'en Terminale, elle doit être discutée. Nous posons à présent plusieurs questions :

⁹ Cahier du C.E.D.R.E. n°4, « EPS et pratiques sociales des APSA, révérence ou référence ? » 2004.

¹⁰ Jacques Metzler : « si l'on veut rester dans l'activité, il conviendra de respecter l'essence de celle-ci ; cela veut dire qu'en volley-ball, on confrontera le sujet à un jeu de « renvoi de balle » avec comme impératif, que le renvoi se fasse de volée ! » dans « volley-ball : évolution des règlements de 1895 à 1920 », revue EPS n° 229, 1991.

¹¹ Alain Foeillet : « volley-ball, une approche en collège », revue EPS n° 262, 1996.

- Est-ce que c'est encore « du Volley » quand les joueurs ont la possibilité de bloquer la balle ? Cette règle ne risque-t-elle pas de faire perdre l'authenticité de la pratique ? S'agit-il d'un aménagement des règles ou d'une rupture ?
- D'où vient « l'échec » (ou le sentiment d'échec) ? Peut-on l'attribuer à d'autres causes que la faiblesse des qualités intrinsèques des joueurs ? Comment envisager de surmonter l'obstacle de la technique ?
- Est-ce que la possibilité de bloquer la balle facilite l'apprentissage du Volley-Ball sans blocage ? Le blocage peut-il constituer une variable dans la progressivité de l'apprentissage ?
- Cet aménagement est-il la marque d'une réelle ambition éducative ou celle d'une forme de fatalisme ?
- Permet-il de faire évoluer la compétence professionnelle ? Existe-t-il des alternatives ?
- L'école peut-elle se présenter en référence sociale de pratique ?
- Finalement, l'autorisation du blocage représente-t-elle une réelle innovation ou est-elle la marque d'un retour au passé ?

1) L'élève qui bloque le ballon joue-t-il encore au Volley-Ball ?

Pour répondre à cette question il faut réussir à définir ce qu'est le Volley-Ball, et donc ce qu'il n'est pas, ou quand il ne l'est plus. C'est la dimension culturelle et symbolique que nous interrogerons ici dans un premier temps.

La permanence historique, en référence au noyau dur des règles présentée par Robert Mérand¹², montre que le jeu s'arrête quand le ballon tombe au sol. Les deux équipes sont séparées par un filet haut et les espaces ne sont pas inter-pénétrés, ce qui empêche les joueurs d'avoir une action directe sur l'adversaire et, conjointement, les possibilités de manipulation sont limitées à la frappe « ...si l'on veut rester dans l'activité, il conviendra de respecter l'essence de celle-ci ; cela veut dire qu'en volley-ball, on confrontera le sujet à un jeu de «renvoi de balle» avec comme impératif, que le renvoi se fasse de volée ! »¹³. Les évolutions réglementaires, récentes ou anciennes, qui concernent le contact avec le ballon portent sur la qualité de frappe et les surfaces utilisées en fonction des différentes phases de jeu et des différents sites de pratique (Beach Volley ou Volley en salle).

Yvon Léziart et Samuel Lepuissant dans un complément électronique de « contre-pied », présentent une analyse anthropologique du Volley-Ball « ...qui a pour objectif de dévoiler » l'unicité de l'esprit humain à travers la diversité des pratiques culturelles ». C'est ce que nous appelons l'enjeu « primitif » : ce qui grise les individus engagés dans cette pratique (qu'ils soient Cubains, père les mollets dans l'eau, en CE2 ...). La griserie vient de l'urgence d'empêcher un ballon de toucher terre en le tapant de volée. C'est ici l'unicité symbolique malgré les diversités culturelles des pratiques. Nous pensons que ce qui fonde l'enjeu profond des pratiques sociales du VB, et donc, ce qui mérite d'être enseigné pour tous, c'est la griserie de la frappe de volée pour protéger son camp et attaquer l'autre.

Cette position ne peut être vue comme du « relativisme culturel », Nous sommes conscients que toutes les pratiques sociales, qui contiennent cette griserie, ne se valent pas. Il y a des pratiques dans lesquelles les savoirs techniques et tactiques sont plus aboutis, plus élaborés. Mais, sont-elles celles qui doivent être la référence à tous les niveaux de la scolarité ? Pour des enfants de maternelle, comment proposer une situation scolaire à l'intérieur de laquelle la griserie peut avoir lieu ? N'y a-t-il pas, avant

¹² Robert Mérand : L'éducateur face à la haute performance, Editions Sport et Plein Air, 1977.

¹³ Jacques Metzler : « Nourrir le présent avec le passé ? », revue EPS n° 269, 1998, « Histoire des techniques, conséquences didactiques » revue EPS n° 234, 1992.

d'engager les élèves dans des apprentissages issus de l'analyse des évolutions des pratiques à haut niveau, à les confronter à des formes de pratiques renfermant plus clairement la symbolique « primitive ? »

Cette question contient le fameux débat sur le respect de la « logique interne », ce que l'on nomme, maladroitement, le risque de « dénaturer l'activité », Jusqu'où aller dans la transformation des situations de pratique scolaire du VB pour justifier que ce sont encore à des problèmes de volleyeurs que sont confrontés les élèves? ... « Tout élève utilisant son corps pour empêcher un ballon de tomber au sol en le frappant de volée développe des habiletés au service de l'enjeu symbolique propre au Volley-Ball ».

À partir de ce que nous venons de dire sur « l'unicité symbolique » et « la griserie », nous pensons que tout élève utilisant son corps pour empêcher un ballon de tomber au sol en le frappant de volée développe des habiletés au service de l'enjeu symbolique propre au VB.

Nous nous plaçons donc, fondamentalement, en opposition avec les pratiques scolaires autorisant le(s) rebond(s) et/ou le(s) blocage(s), même momentanés, du ballon. Ces dispositifs didactiques contournant, selon nous, la difficulté de construire une situation de griserie des élèves tout en permettant un sentiment de réussite artificielle. » C'est probablement cette « ivresse » de la frappe de volée qui mobilise ces joueurs qui, en vacances, jouent à faire voler le ballon de l'un à l'autre.

Pour notre part, en examinant l'ensemble des contraintes objectives pesant sur l'activité du joueur de Volley-Ball, nous avons caractérisé une motricité spécifique autour de deux exigences issues des contraintes réglementaires du jeu¹⁴ : « Le jeu aérien et l'obligation de frapper la balle perturbent la motricité par une attitude où le redressement entraîne une perte passagère des repères équilibrateurs habituels (tête tournée vers le haut). Cette motricité spécifique est la première exigence. Le peu de temps disponible et l'impossibilité garder la balle imposent une activité d'anticipation particulièrement marquée. Elle passe par la compréhension du jeu et l'activation d'un « état de garde » qui favorisent une activité d'anticipation très marquée. Ceci constitue la deuxième exigence. Ces deux exigences sont indissociables. Que l'une soit oubliée et l'apprentissage perd son essence.

Bloquer le ballon ne confronte l'élève ni à la logique ni à la symbolique du jeu. L'expérience proposée aux élèves est d'une autre nature que celle qu'ils peuvent vivre en frappant une balle « de volée ».

« Ca ressemble à du volley, on dirait du volley, mais ce n'est pas du volley. »

2) Comment analyser les causes des réelles difficultés citées plus haut ?

Je présenterai deux hypothèses qui sont étayées par les discours relevées au fil de rencontres informelles avec des enseignants (ou des entraîneurs), ou par le contenu des écrits professionnels sur l'enseignement du Volley-Ball.

La première interprétation fait référence à un article de Rocheix¹⁵ présentant des stratégies d'enseignants dans des classes « faibles ». Il présente ce qu'il nomme des éléments de tension du métier entre lesquelles l'enseignant évolue, notamment la « contradiction qui oppose le travail d'enseignement-apprentissage, d'une part, et, d'autre part, la nécessité et la difficulté, plus ou moins grandes selon les sites, de créer et de préserver ses conditions

¹⁴ (cf. 3)

¹⁵ Jean-Yves Rocheix : RFP n° 146, « recherche en éducation et ZEP », janvier février mars 2004.

de possibilité. Le second terme de cette contradiction renvoie au traitement des problèmes de discipline, de socialisation, d'appétence et de motivation des élèves, à la nécessité de « tenir » la classe et de faire que l'ordre scolaire ne se délite pas, d'instituer les enfants et adolescents en élèves (ce qui n'est jamais réalisé une fois pour toutes), de les « motiver » et de faire qu'ils acceptent de se prêter aux activités qu'on leur propose, de préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes malgré les difficultés rencontrées et les performances médiocres obtenues et ainsi de prévenir leur démobilisation ou leur « décrochage ». On l'a vu, ces différentes préoccupations entrent souvent en concurrence et en contradiction avec le traitement et l'avancée didactiques des contenus d'enseignement ». Delignières¹⁶ utilise l'expression de « préservation de la paix sociale » : le droit de bloquer la balle dans le jeu et dans les exercices permet à l'enseignant de garantir un volume de pratique, d'organiser le mouvement des élèves qui s'amuse et qui sont tous (ou presque) occupés et joyeux. Loin de nous l'idée de juger les pratiques. Tous les enseignants ont connu la frustration de l'échec des élèves vécue comme un échec personnel. La capacité à animer la classe et à valoriser les élèves est une composante essentielle de la compétence professionnelle. Mais dans notre étude, la solution de permettre aux joueurs de bloquer la balle ne garantit pas les conditions de l'apprentissage.

Nous pourrions également évoquer le souci actuel de trouver des émotions intenses, rapidement, qui ne nécessitent pas un long apprentissage, glissement des valeurs laborieuses vers celles d'une orientation vers ce que Lypowetski¹⁷ appelle « hyperconsommation », philosophie hédoniste, du bien être et du souci de soi.

Dans une seconde hypothèse, le sentiment d'échec dans un volley-ball où la balle est frappée est la conséquence plus ou moins directe d'une conception formelle et techniciste de la pratique ainsi que d'une méconnaissance de la réalité du jeu, de ses logiques et des possibilités des enfants (ce qu'il est à la fois ambitieux et raisonnable de demander). Les causes réelles des échecs sont alors masquées par les aspects les plus spectaculaires (les plus visibles) de l'activité du joueur. Ceci provoque un décalage très important entre ce que peuvent faire les élèves et ce qu'attend l'enseignant. L'échec est alors probablement lié à un problème de compréhension du jeu des élèves. Nous évoquerons plus précisément les points suivants :

a) Des visions erronées des systèmes de jeu, circulations de balles, rôles des joueurs.

L'usage de références à un modèle (ou une représentation) du volley de haut niveau (même si ce n'est pas le très haut niveau) est souvent constitué par des représentations erronées, voire étranges, du fonctionnement du jeu (faire 3 passes, jouer avec le passeur au centre par exemple). Nous avons par exemple un souvenir assez frappant de collègues enseignants agrégés d'EPS¹⁸ à l'occasion d'une rencontre amicale en 4 contre 4 qui se retrouvaient systématiquement en grande difficulté dans le jeu, essentiellement parce que les placements qu'ils adoptaient étaient inadaptés aux différentes phases de jeu. Pourtant ces collègues étaient investis et « mobilisés » par le jeu et plutôt adroits. Nous pensons que les systèmes de jeu comme le règlement sont tout à la fois des contraintes et des ressources. Afficher un objectif de jeu collectif sans connaître le potentiel de ces différentes organisations est parfois à l'origine d'attentes infondées, souvent cause de déception. La référence au 6 contre 6 est encore forte (articles dans la revue EPS ou dans d'autres ouvrages), avec quelques concessions pour le 4 contre 4 (ça fait moderne). En revanche, le 2 contre 2 est disqualifié (référentiels du Bac) alors que le « Beach Volley »

¹⁶ Didier Delignières : « libres propos », éditions revue EPS, 2000.

¹⁷ Gilles Lypowetski : « Le bonheur paradoxal », Gallimard, 2006.

¹⁸ Je ne les dénoncerai pas ! ...

est olympique depuis 1992. La préférence reste au blocage de balle plutôt qu'à l'aventure de jouer en 1 contre 1 ou en 2 contre 2.

Le jeu de renvoi direct est jugé sévèrement (« ils ne font que du renvoi direct ») alors que ce comportement est le plus souvent une réponse adaptée à la logique de jeu de ces niveaux¹⁹. On peut penser que pour les débutants, jeunes ou plus âgés, attaquer et défendre sont sous tendus par la même intention (renvoyer) : chaque balle renvoyée est une attaque dangereuse ; faire des passes est synonyme de risquer de perdre l'échange. Cette étape apparaît fondamentale dans l'apprentissage du Volley-Ball. Mais ce qui semble poser problème est que jouer en 1 contre 1 ne permet pas de travailler les relations entre partenaires. C'est la démonstration que le défi est occulté par la volonté de « jouer collectif ». L'objectif se déplace ainsi des moyens de gagner l'échange vers les moyens de faire circuler la balle. Les buts sont confondus avec les conséquences. Nous pensons que sensibiliser le joueur à l'enjeu de rupture permet de le faire progresser dans les autres domaines du jeu. Lorsqu'il ne parvient plus à remporter l'échange par un « simple » renvoi, nous observons des attitudes caractéristiques de recherche de solutions alternatives (au fond, court, à gauche, à droite, plus vite, des feintes, des déplacements) qui sont en général étouffées lorsque le jeu collectif (ou du moins sa forme) est une imposition. Enfin, la survalorisation du résultat dans (marquer au fond, marquer en faisant 3 passes, valeur de l'échange gagné) masque le déficit d'analyse des phénomènes qui sont susceptibles de le générer : le résultat ne constitue pas la garantie que les moyens attendus ont été mis en œuvre pour l'obtenir (mais travailler l'acquisition de savoirs faire qui ne permettent pas de battre l'adversaire donne peu de sens aux contenus).

b) Une conception techniciste :

L'idée dominante est que la technique est un but. Elle n'est pas une conséquence. Elle est donc le préalable (les élèves manquent de technique ce qui explique leurs difficultés) au jeu. Les comportements sont alors décrits par manques en référence à un modèle et constituent des contenus d'enseignement au détriment des autres dimensions du jeu, comme la gestion des alternatives²⁰, des liaisons²¹, des alternances de rôles et sous rôles, de l'adaptation du joueur à l'environnement. On trouve parfois des représentations erronées des principes techniques (la passe ne fait pas de bruit : il faut apprendre à amortir²²) où la relation au ballon semble constituer le principal enjeu de la formation. Un exemple intéressant, les critères d'évaluation dans le référentiel du bac²³ sont tous (ou presque) référencés au temps et à l'espace (plus, moins, vite, lent, près, loin, ...). Le temps consacré à la technique est souvent important alors qu'il a été démontré que les situations proposant des alternatives aux joueurs les font davantage progresser que les situations portant sur le travail spécifique des différentes frappes²⁴, situations dans lesquelles l'accent est souvent mis sur la forme du contact au détriment d'une analyse plus fine. Cette tendance semble peu corrélée à l'expérience des enseignants : « *Mes recherches et*

¹⁹ Serge Eloi : « logique d'intervention pédagogique et logique d'action en volley-ball » de jeu » Revue Belge d'Éducation Physique », 1990.

²⁰ Christine Amans Passaga : « la prise en compte de l'adversaire comme objet d'entraînement en volley-ball », revue Science et Motricité n°41, 2000.

²¹ Grégoire Gery : « renforcer les links », revue EPS n°285, 2000.

²² vidéo sur le Volley-Ball dans le site de l'académie de Nancy-Metz (par ailleurs très intéressante) :

<http://www.ac-nancy-metz.fr>, onglet ressources pédagogiques, EPS, ressources académiques, le projet de cycle en EPS ; consulté le 6/1/2011

²³ Dominique Kraemer, « L'évaluation dans les épreuves d'EPS au Baccalauréat », revue JUST'AU CORPS n°2, UFRSTAPS de Nancy, décembre 2003, mis en ligne à : http://www.staps.uhp-nancy.fr/dom_vb/docsfpc.htm

²⁴ Serge Eloi : « Représentation mentales et acquisition d'habilités tactiques en volley-ball », revue Science et Motricité n°40, 2000.

les travaux de l'INRP suggèrent au contraire que les professeurs débutants et chevronnés mettent en scène et régulent les contenus d'enseignement selon des modalités similaires de transposition didactique interne, par exemple en enseignant directement la forme gestuelle du comportement attendu (parfois techniquement peu pertinente) plutôt que les conditions de la transformation : ainsi en volley-ball, le placement des mains au dessus des yeux, plutôt que les conditions d'un changement d'équilibre » (Ch. Amade Escot²⁵). Pour preuve ces expressions courantes comme les « renvois aléatoires » qui ne le sont pas mais qui sont la conséquence du mode de fonctionnement d'un système organisé, les élèves renvoient « sans intention » qui est une vue de l'esprit, interprétation ego centrée du comportement, les frappes « explosives » qui ne suggèrent aucune interprétation : ne serait-ce qu'en termes d'intensité, de direction, de synchronies, de conditions de l'agir, etc.

La lecture du jeu des élèves est un exercice difficile pour un non expert. Le déficit de connaissances sur le jeu, dans les possibilités des élèves ainsi que des principes techniques dévoilent un déficit de formation. Cette situation engage les enseignants vers des modèles explicatifs « classiques²⁶ » au sens où ils sont caractérisés par une approche qui contourne le problème de la complexité par des hypothèses analytiques (le système peut être décomposé en éléments simples) et linéaires (l'apprentissage suit la chronologie des actions et des gestes). Le Volley-Ball est une APSA assez complexe à déchiffrer. Tout se passe dans un temps très court. Ce temps est déterminé par les trajectoires de balle entre deux renvois. Les ajustements, mêmes minimes, sont souvent décisifs. Il faut de l'expérience pour les décrypter. Nous plaçons au centre de notre analyse la question de la formation professionnelle.

3) La possibilité de bloquer la balle peut-elle faire progresser les élèves dans les renvois ?

Peut-on penser qu'en attrapant la balle on peut apprendre à la frapper ou la dévier. Cette interrogation amène la question d'un transfert d'habileté dans lequel un certain nombre de « qualités » seraient développée dans une première situation et pourraient être réinvesties dans une autre. Les partisans du blocage de balle avancent deux arguments. Une première justification s'appuie sur l'idée que dans les « attraper », les joueurs « font de la lecture de trajectoire » qu'ils pourront réutiliser par la suite. La seconde est d'affirmer que la structure globale du geste (attraper au dessus de la tête comme quand on fait une passe à 10 doigts ou attraper la balle entre les genoux comme pour une manchette) travaillée avec de faibles contraintes sera réutilisée plus tard en conditions réelles après avoir été automatisée. M. Cadopi²⁷ (1996) semble pour le moins réservée : «... les résultats de la recherche, pour ce qu'ils ont d'essentiel, montrent que les possibilités de transfert entre habiletés motrices sont rares et encore à condition que la ressemblance (profonde et non pas de surface) entre les tâches soit très forte. » ... « Les données de la recherche ne fournissent pas d'arguments qui vont dans ce sens : selon la nature des contraintes (attraper ou renvoyer), les problèmes qui se posent au sujet sont différents. Accorder trop de poids à la cognition dans les apprentissages moteurs ou se centrer exclusivement sur ce qui serait « réinvestissable » (en oubliant parfois la motricité) nous paraissent constituer des dérives possibles. »

²⁵ Chantal Amade Escot, L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques Contribution des recherches didactiques à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement, LEMME, Toulouse III,

²⁶ Didier Delignières : « vers une nécessaire prise en compte de la complexité : variabilité et fractalité dans la motricité humaine », revue « Intellectica » n°52, 2010

²⁷ Marielle Cadopi : « Ce qui s'apprend en EPS » (colloque du SNEP), Paris, 1996.

L'expérience de Famose, Bertsch, Durand (1986) montre que « *confrontés à différentes modalités d'une tâche d'anticipation coïncidence nouvelle pour eux, les joueurs de tennis ne font preuve de supériorité, par rapport à des non-joueurs, que lorsque la trajectoire de la balle implique un rebond. Ils ne sont pas plus précis et l'introduction d'une incertitude temporelle ne leur permet pas de faire preuve d'une plus grande habileté. Ce dernier résultat laisse supposer que la pratique du tennis de compétition ne leur a pas permis de développer une supériorité dans la prédiction temporelle ou/et dans la précision temporelle par rapport à des sujets qui sont moins confrontés dans leur vie quotidienne à des tâches d'anticipation coïncidence. Ils ne transfèrent leur habileté que lorsque la trajectoire de la balle implique un rebond. Ils ne sont pas plus précis que des non-joueurs et l'introduction d'une incertitude temporelle ne leur permet pas de faire preuve d'une plus grande habileté. Ils n'ont pas acquis, par la pratique du tennis, une plus grande capacité dans toutes les opérations de traitement de l'information, mais uniquement dans celles qui sont le plus sollicitées par les demandes de la tâche* ».

Pour aller un peu plus loin, nous retenons ce qu'écrit Michel Récopé « *Le postulat selon lequel il serait possible d'acquérir « des outils généraux » de pensée indépendamment de l'apprentissage de contenus spécifiques ne paraissent pas fondés* »²⁸. La dissociation des qualités « perceptives » (lecture de trajectoires) de l'engagement corporel global est aujourd'hui contesté : « *la perception et la cognition en général ne peuvent pas être considérées en dehors du cadre de l'action et du mouvement Traditionnellement focalisé sur le traitement perceptivo-moteur et une conception hiérarchique du contrôle moteur, cette orientation conduit les praticiens, à une situation paradoxale qui consiste à intervenir sur le « mental » - implicitement dissocié du « physique » - pour améliorer l'efficacité de l'agir et ce, par diverses procédures tout aussi éloignées de l'action l'une que l'autre. Dans cette perspective, privé de sa corporéité, des ressources de l'agir - non conçu comme l'ancrage essentiel - le sportif n'est jamais tant lui-même que lorsqu'il n'agit pas, que lorsqu'il est contemplatif, calculant ou évoquant mentalement tel ou tel événement ou telle ou telle action désirée ... Paradoxe!* » (Fleurance 2010²⁹).

L'idée d'améliorer une sorte de « capacité » transférable à « lire » les trajectoires de balles dans des actions de blocage en position basse comme en manchette ou en position haute comme en passe à 10 doigts (ou encore par la pose de cerceaux au point d'impact) s'appuie sur des analogie dont la validité est problématique. La « motricité » d'un renvoi de balle est fondamentalement différente de celle utilisée pour un attraper. Donc, faire le choix de tenir la balle au lieu de la frapper change la nature même des adaptations demandées aux élèves : on fait autre chose, peut-être quelque chose d'intéressant, mais c'est autre chose.

Du prolongement de cette croyance en une dissociation possible des « instances » de décision et de l'incorporation de l'action conçue comme unitaire, découle « naturellement » l'idée que d'apprendre à analyser, apprendre à décider, apprendre à choisir, représente la même difficulté dans des actions de nature différente, sorte de primat de l'intellect sur le vécu et le sensible. Fleurance (déjà cité) parle de « *fragmentation des objets d'étude qui a eu pour effet de ne saisir les phénomènes cognitifs qu'à travers le prisme du paradigme bio-informationnel conduisant à produire des savoirs morcelés sur l'expertise sportive, s'inscrivant dans une option qui se concentre sur les opérations mentales d'athlètes coupés de leurs partenaires et de considérations environnementales. Lors d'un entretien de recherche visant à rendre compte de l'activité produite en cours de jeu, un athlète expérimenté répond - à propos de la trajectoire de balle - « Je la vois avec mes mains ». Il laisse ainsi entendre qu'en utilisant différentes modalités sensorielles et le corps entier comme instrument de connaissance, il « voit corporellement » la trajectoire de la balle. Il ne « verra » donc pas la balle de la même*

²⁸ Michel Récopé : « L'apprentissage », édition revue EPS, Paris 2001.

²⁹ Philippe Fleurance, « je vois la balle avec mes mains », revue « Intellectica » n° 52, 2010.

façon s'il doit l'attraper ou s'il doit la bloquer. Pour A. Berthoz (« Les sens du mouvement »)³⁰, la perception d'un objet est l'imagination des actions qu'implique son usage.

Rien ne permet d'affirmer que faire jouer les élèves avec l'autorisation d'attraper la balle les fera progresser dans les habiletés où ils ne peuvent pas le faire. La contrainte de la frappe organise la motricité du pratiquant. La soustraire ne permet pas de s'y adapter, ce qui semble assez évident. On n'apprend plus la natation par des mouvements à sec, préparatoires aux mouvements dans l'eau.

4) Quelle est l'ambition éducative de tels dispositifs ?

Il nous semble établi que la possibilité de bloquer le ballon au Volley-Ball ne confronte pas l'élève aux problèmes du jeu historique. La forme de pratique obtenue (nombre de joueurs, circulations de balle, actions spectaculaires référencées au jeu des adultes) ne nécessite que peu d'apprentissage (au sens de transformations, adaptations, réorganisation des aptitudes). Nous y voyons une forme de fatalisme. Eviter de confronter les joueurs aux contraintes du jeu, causes des difficultés, induit l'acceptation de l'idée selon laquelle les élèves ne sont pas capables de s'y adapter. C'est en quelque sorte abandonner le pari de l'éducabilité. Développons cette idée qui peut paraître radicale et injuste car elle touche le cœur d'un engagement professionnel orienté par des idées humanistes dont la sincérité ne doit pas être mise en doute.

Affirmer que les règles historiques du Volley-Ball « ...conduirons un grand nombre d'entre eux (les élèves) vers des difficultés qu'ils vont colporter de la sixième à la terminale...³¹ » met directement en cause la possibilité structurelle des apprenants de s'adapter au jeu : « si on ne change rien, ils n'y parviendront pas ». C'est en réalité un aveu d'impuissance qui déplace la responsabilité de l'échec de l'enseignant vers les caractéristiques de la pratique et implicitement vers l'insuffisance de ressources des élèves. Ce discours n'est pas recevable car il fluctue selon les circonstances :

- L'âge et le niveau de développement des plus jeunes collégiens entraînent un déficit de ressources incompatible avec le jeu de volée.
- Le déficit d'expérience motrice des lycéens explique leurs difficultés.
- Le volley n'avait pas été enseigné auparavant, sorte d'handicap socioculturel.
- Enfin, ce qui nous semble assez scandaleux, le genre féminin est annoncé dans la plupart des cas comme un handicap important (le différentiel entre les notes des garçons et les notes des filles au Baccalauréat est plus marqué en Volley-Ball que dans d'autres APSA³²).

Pour J.-Y. Rocheix³³, « *plus les enseignants éprouvent de difficultés à analyser et à réguler les conduites de leurs élèves sur le premier de ces registres (interprétation et régulation des conduites), plus leurs modes d'interprétation et d'intervention se situent sur le registre du comportement et mobilisent des catégories très générales, d'ordre psychologique ou sociologique, qui ne les aident guère à spécifier la nature des difficultés que rencontrent leurs élèves, voire des activités qu'eux-mêmes leur proposent, les comportements, attitudes et traits de caractère des élèves ainsi mis en avant étant le plus souvent perçues comme sources et causes des difficultés*

³⁰ Alain Berthoz, « Le Sens du mouvement », Odile Jacob, Paris, 1997.

³¹ Éric Llobet (cf. 5).

³² Bernard David (cf. 1).

³³ Jean-Yves Rocheix (cf. 17).

d'apprentissage, et rarement comme pouvant en être, au moins partiellement, l'effet et la conséquence ». Cette orientation est confirmée dans les arguments qui nous ont été avancés. Le jeu en bloquant la balle permet :

- « aux élèves de s'engager »
- « un travail sur la confiance en soi »
- « développer une pédagogie de la réussite »

Les enjeux appelés « éducatifs » (dont le caractère noble et incontestable vient d'avantage du qualificatif que de l'analyse) deviennent plus importants que les aspects disciplinaires constitués des savoirs en action :

- « favoriser un travail sur la mixité »
- « développer l'esprit collectif »
- « faciliter l'accès aux principes des sports collectifs »
- « permettre de vivre une expérience collective »

Finalement, le socle commun de compétences offre un ensemble de légitimations plus accessibles que l'ambition d'une culture commune orientée vers la maîtrise d'un ensemble de techniques et de savoirs en action.

La dimension de la compétence professionnelle qui consiste à enseigner des techniques sportives (techniques au sens large : ensemble d'actions sur le ballon, registre de décisions et d'adaptations, compréhension de l'organisation du jeu, règles de fonctionnement collectif dans les apprentissages) permettant de fonder une culture commune se trouve parfois mise en défaut dans l'enseignement du Volley-Ball. Changer la règle du contact permet de contourner le problème de cet enseignement mais pas de le résoudre. La compétence à enseigner ne s'est pas transformée. L'astuce et son côté magique ne peuvent masquer un déficit ni se substituer à une véritable formation.

Le modèle Québécois³⁴ auquel se réfère J. Metzler doit être commenté pour mieux saisir les enjeux cette astuce. Les enfants que nous voyons sur les vidéos promotionnelles sont pris en charge par des structures sinon à but lucratif au moins visant une part importante d'auto financement. Les parents attendent que leurs enfants réussissent. Leur modèle de réussite étant souvent référé au jeu des adultes, la pression est forte sur les enseignants pour que les enfants atteignent rapidement un « bon » niveau (faire 3 passes, smasher). Nous savons également que le 4 contre 4 est la forme de pratique pour tous les jeunes. 3 contre 3 et 2 contre 2 sont rejetés (un de nos étudiants expatrié un an au Québec nous a rapporté ces informations). On voit bien le glissement d'une orientation de « service public » vers un « service au public » qui accompagne ces choix. Nous ne pouvons faire l'économie de cette réflexion.

La FFVB diffuse des DVD retraçant des compétitions appelées « Volleyades » et « Mini Volleyades ». Nous pouvons y voir des enfants produisant un jeu aussi dynamique et varié que celui qui est présenté dans les films canadiens sans recourir au blocage. Alors pourquoi chercher cet « autrement » ?

Enfin, dans une réflexion un peu plus politique, nous posons la question de la place des savoirs au sens large et des techniques plus spécifiquement dans notre système éducatif, de la valeur attribuée à une référence historique. Nous n'avons pas l'ambition de développer ces questions, mais nous pouvons avancer quelques idées :

- L'innovation (pédagogique entre autre) n'est pas une valeur pour elle-même. Pour W. Gasparini³⁵, l'innovation est un marqueur de la pensée néolibérale : « *il est de bon ton de disqualifier, voire de prohiber toutes règles et institutions* »

³⁴ Site <http://www.volleyball.qc.ca/> consulté le 04 janvier 2011. Ce modèle de jeu se développe en France (voir les sites des comités et ligues de la FFVB).

³⁵ William Gasparini : Forum international de l'Éducation physique et du Sport, SNEP, Paris 2005.

jugées trop contraignantes. ...Ce mouvement est pourtant une traduction des normes néolibérales dans les pratiques et les valeurs du sport : les nouvelles pratiques sportives auto-organisées correspondent bien à une critique des institutions «trop rigides» et à une revendication de plus d'autonomie et de flexibilité dans l'organisation et la pratique du sport. »

- Angélique Del Rey³⁶ souligne l'importance «*des identités culturelles et historiques* » dans l'éducation sans pour autant concéder à un caractère figé et immuable de ce que l'on transmet. «*La crise de l'autorité dans l'éducation est liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé* ». (Hannah Arendt, *la crise de l'éducation*).
- Nous pensons, pour terminer, que ce qui est appris à l'école doit servir dans la « vraie » vie, c'est à dire en dehors de l'école. Sinon le risque de « scolastique » est grand et ne fera pas la publicité de notre discipline. «*Est-ce que les savoirs scolaires n'ont d'utilité qu'à l'école ?*» demande J.C. Forquin³⁷. Irait-on jusqu'à une scolastique «*formalisme abstrait d'esprits orgueilleux et intolérants qui n'acceptent pas la comparaison* » ? Ce mode d'entrée dans la pratique du Volley-Ball, le blocage du ballon, présente peu d'intérêt si on accepte l'idée d'une forme « utilité sociale » liée à la culture.

Les résultats de notre précédente analyse montrent qu'en fait d'innovation, nous assistons plutôt à une forme de retour à des conceptions formalistes et associationnistes qui morcellent l'activité humaine et dissocient l'unité de l'être. Ces réflexions et arguments permettent d'interroger sans concession les implicites que nous pensons devoir associer à ce que nous qualifions d'astuce et qui est pompeusement nommé innovation. Le procès des idées n'est pas celui des acteurs qui, comme le montre J-Y Rocheix, sont toujours pris³⁸ dans des systèmes de contradictions et dans l'urgence sous la pression du réel.

Ce qui est concevable avec des tout petits dans un cadre privé, c'est à dire une « ambiance volley », une « image volley », une animation de qualité (produit, prestation de service, marketing) ne l'est plus à l'approche du second degré, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la qualité de l'animation étant toujours souhaitée, mais ne devant pas estomper la qualité des apprentissages.

Conclusion

L'échec des élèves est la conséquence d'un problème d'analyse de leur activité causé par des frustrations liées à des attentes formelles reproduisant des pratiques d'adultes. L'échec des élèves est construit par des attentes hors de propos. Ce ne sont pas les élèves qui sont en échec, c'est la façon de les regarder qui les met en échec. Comme souvent dans une situation de crise (l'éternel débutant), des solutions que nous qualifions de simplistes apparaissent rapidement comme salvatrices. Des collègues en difficulté face à ces élèves qui ne réussissent pas à faire apprendre, grâce à la possibilité de bloquer la balle, semblent devenir ipso facto des enseignants compétents (à enseigner le volley), magie de l'astuce, échec d'une formation professionnelle.

Bloquer la balle au volley n'apprend pas à la renvoyer. La logique d'action et la symbolique du jeu disparaissent pour laisser la place à une activité de substitution. L'autorisation de

³⁶ Angélique Del Rey : « à l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant », La Découverte, Paris 2010.

³⁷ Jean.-Claude Forquin : « École et culture, le point de vue des sociologues britanniques », De Boeck, Bruxelles, 1989.

³⁸ Jean-Yves Rocheix (cf. 16)

bloquer la balle dans le jeu n'est pas une innovation. C'est un retour en arrière, un rappel aux « bonnes vieilles recettes », un retour à des formes de psycho motricité et d'associationnisme. C'est un obstacle à la formation des enseignants. On ne peut pas résoudre un problème complexe en supprimant la complexité. Il faut jouer avec.

L'ambition éducative, fondée sur des idées humanistes, généreuses, respectueuses de la demande institutionnelle, s'empale sur de « fausses bonnes idées » dont la force n'est que celle de l'évidence.

Les enjeux de cette analyse dépassent largement la question de l'enseignement d'une APSA. Le questionnement sur le statu des savoirs et de la culture commune face au socle commun de compétences mériterait d'être développé.

Quelques pistes pour un enseignement du Volley-Ball.

Bien que n'étant pas l'objet de notre réflexion, nous proposons un très rapide tour d'horizon de quelques idées qui peuvent faire consensus et permettent de préciser nos orientations.

Explorer les solutions alternatives à un jeu « traditionnel³⁹ »:

- Utiliser des formes et dimensions de terrain adaptées
- jouer sur la densité de joueurs
- aménager le rapport de forces service réception
- proposer des alternatives claires
- choisir des ballons légers au contact agréable
- introduire des règles complémentaires (pour simplifier pas pour contraindre)
- réserver la priorité au jeu

Nous avons eu l'occasion d'observer que les enseignants d'EPS impliqués dans le milieu fédéral utilisent un éventail de formes de pratique et d'aménagements réglementaires beaucoup plus importants que les enseignants « non spécialistes ». Le manichéisme bon teint qui met en avant la différence entre une formation en club et une formation à l'école me semble davantage servir de prétexte que d'argument. Voir la préface de Eric Daniel⁴⁰ dans le « guide du Volley-Ball » des éditions EPS.

Patrice Fournier⁴¹ insiste sur l'idée de favoriser un jeu qui permette la continuité, notamment en utilisant des terrains longs et étroits, Michel Récopé⁴² joue sur le défi personnel pour l'élève de réussir à conserver la balle en l'air, ce qui dévoile la « logique interne » sans laquelle les élèves ont des difficultés pour apprendre. Serge Eloi préconise des situations de recherche de solutions dans des alternatives de jeu et J.-F. Gréhaigne plaide pour l'enseignement de la compréhension du jeu. Pour notre part, tout en adhérant à ce qui précède, nous souhaitons insister sur le mouvement comme condition de la réussite (pas comme

³⁹ Jacques Béraud, Eric Daniel, Michel Genson, Emile Rousseau : « Jeux à effectifs réduits », revue EPS n°277, 1999.

⁴⁰ Eric Daniel : conclusion dans « guide du volley-ball » de Jean-Charles Thévenot et Dimitri Droujininsky, éditions Revue EPS, 2010.

⁴¹ Patrice Fournier : « Volley-ball : choix éducatifs et apprentissages », revue EPS n° 314, 2005

⁴² Michel Récopé : « raisons d'apprendre, raisons d'agir », dossier n°76, revue EPS, 2008.

contrainte) et la mise en place d'une véritable communauté de pratique qui intègre tous les acteurs dans le groupe (joueurs, plastrons, ramasseurs et lanceurs de balles, aides, sécurité).

Quelques exemples à l'étranger⁴³

Aux Pays-Bas : limitation de l'importance du service dans les catégories 12/14 ans pour augmenter le nombre d'échanges (servir avec un pied sur la ligne) ; la distance entre les deux antennes ramenée à 7 mètres.

En Italie : le jeu 4 contre 4 est totalement supprimé ; les enfants jouent officiellement en 3 contre 3 en catégorie 9/10 ans mais aussi chez les 11/12 ans ; un grand nombre d'entraîneurs italiens souhaiteraient même voir disparaître le 3 contre 3 au profit du 2 contre 2 et ceci dans la tranche d'âge 9/12 ans.

« La démarche « du pluriel des moyens pour tous » cherche à se centrer plus finement sur l'enfant, par une large prise en compte de son niveau, de son rythme d'apprentissage et de ses systèmes de représentation. Les idées sous-tendues par cette démarche n'ont rien d'une utopie même si, à ce niveau, un effort d'enthousiasme est nécessairement requis de la part des cadres. Elles émergent au moment où, depuis un certain nombre d'années déjà, le monde de la pédagogie en général s'intéresse de près à la prise en compte des caractéristiques de l'enfant. »

Nous avons eu l'occasion d'organiser des tournois qui rassemblaient des élèves de CM1 et CM2 (environ 120 élèves) dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Ces élèves avaient tous bénéficié de 3 à 4 séances d'initiation. Nous les faisons jouer en 2 contre 2 sur des terrains de 3m à 3.5m de profondeur et de 2,5m de largeur environ. Le nombre de touches était illimité et le service était joué à 2 mains avec la possibilité de rentrer dans le terrain pour servir; le ballon était de marque connue, en cuir et pesant environ 210g. Tous les contacts sont frappés. Les enfants ont tous joué effectivement (aucun exclu, aucun inactif, même si l'engagement n'est pas du même niveau pour tous les élèves), aucun élève n'a manifesté de « peur du ballon ». Les élèves alternaient un match et un temps de repos (pour noter les résultats et changer de terrain). Le même tournoi (avec les mêmes écoles et une initiation des élèves) organisé par une personne extérieure à notre fonctionnement a semble-t-il moins bien fonctionné. Après discussion avec l'organisateur, nous avons estimé que cette déception était probablement due aux dimensions des terrains (4,5m sur 4,5m : les dimensions des terrains du championnat fédéral catégorie « poussins », ce qui correspond à l'âge des participants) et aux temps d'attente trop longs entre les matchs. Si notre analyse est correcte, ce n'est donc pas un problème d'élèves mais un problème d'adaptation de la pratique.

Les formes de jeu que nous préconisons (pour apprendre à jouer il faut jouer !) :

Le 1 contre 1 : c'est un incontournable. Il permet de multiplier les contacts, favorise la réussite (durée des échanges), engage les élèves dans le duel, invite aux alternatives et offre de nombreuses possibilités de jouer avec les règles (nombre de contacts obligés, interdits, forme des contacts, actions supplémentaires, etc).

Le 2 contre 2 est le Volley Scolaire par excellence. Joué sur des terrains longs et étroits, la phase de Service –Réception doit être « neutralisée » (dans le sens où elle ne doit être source de rupture : service cuillère, zone de réception réduite). Il offre de nombreuses alternatives en attaque comme en défense et permet d'engager les élèves dans une activité de stratégie et de lecture du jeu. Il est très collectif.

⁴³ Revue EPS n° 277 (cf. 41).

Le 3 contre 3 : pourquoi pas ? Il permet de jouer avec la longueur du filet et offre des alternatives supplémentaires pour le passeur (devant, derrière, près, loin). Les systèmes de jeu favorisent une plus grande différenciation des rôles et pourquoi pas des formes de spécialisation.

Le 4 contre 4 et le 6 contre 6 sont des paris risqués car ils engendrent souvent un retour aux problèmes de contacts avec la balle au détriment de l'activité de stratégie. Ce sont cependant des formes de jeu représentatives d'une culture sportive ; elles sont souvent demandées par les élèves et à ce titre méritent d'être proposées. Nous sommes cependant très pessimistes dans leur capacité à favoriser les apprentissages.

Dominique Kraemer

Janvier 2011