

Actes du colloque



nov.2018

L'EPS ET L'ECOLE DE DEMAIN

Syndicat National de l'Education Physique - www.snepfsu.net

Nos partenaires



Controverse sur l'usage des balles bloquées dans l'enseignement du volley-ball en EPS

Pour traiter de cette controverse je pense qu'il serait de peu d'intérêt de confronter des pratiques sans examiner ce qui les fonde. Le risque serait d'opposer différentes « manières de faire » et de ramener le débat à une opposition de croyances. C'est bien par la mobilisation des connaissances et le débat que nous pourrions élever le niveau de professionnalité des professeurs d'EPS. L'examen des conceptions permettra sans doute de saisir les points d'achoppement entre les « promoteurs » d'un enseignement du volley-ball dans lequel la règle de manipulation du ballon est modifiée (possibilité de tenir ou bloquer la balle) et les « défenseurs » d'un enseignement dans lequel il n'est pas envisageable de le faire. J'ai bien conscience que le blocage du ballon est utilisé de manière très différente en fonction des personnes, qualitativement et quantitativement (souvent, rarement, seulement pour certain(e)s élèves, pas pour d'autres, dans un nombre d'actions limité, avec une technique particulière, etc.). C'est du bien-fondé d'utiliser le blocage du ballon comme moyen de faire progresser les élèves dont je vais discuter, quel que soit l'usage qui en est fait.

Avant de poursuivre l'exposé, je souhaite assurer l'assemblée de la confiance que j'ai envers les collègues sur leur « manière de servir » l'EPS et l'école. Mais le temps dont je dispose est très court. Aussi me pardonnerez-vous, j'espère, quelques raccourcis qui pourront paraître peut-être un peu « brutaux ». J'ai bien conscience d'interpeller votre manière d'enseigner, notre manière d'enseigner, ce qui pourrait renvoyer à une image de la compétence professionnelle. Il ne sera jamais question de porter un jugement de valeur sur les personnes. Mon propos s'en tient à l'examen de ce qui différencie fondamentalement les deux options. A chacun, chacune, d'en tirer ses propres conclusions.

Chacun des thèmes que je vais présenter mériterait à lui seul un long développement que je n'aurai pas le temps de faire ici. J'avais déjà fait une intervention sur ce thème pendant les « EPSILIADES » en 2010. Le texte était sur le site du centre jusqu'à il y a deux ou trois ans.

L'exposé s'organise autour de trois réflexions :

- 1) Sommes-nous d'accord sur ce qui s'enseigne ?
- 2) Le diagnostic posé sur « le niveau des élèves » (niveau faible) n'est pas justifié.
- 3) Quels sont les modèles d'apprentissage sous-tendus par ces deux options ?

1e partie : ce qui s'enseigne

Au risque de caricaturer les options, nous avons d'un côté l'idée que le volley comme toutes les APSA est un support d'éducation. Il n'est pas objet de la formation. A partir de cette position il est proposé, ou même légitime, de manipuler les règles qui l'organisent à des fins éducatives, étant donné que l'APSA « traditionnelle » n'est adaptée ni aux publics scolaires ni aux enjeux de formation générale : les domaines du socle (ou les CMS) et les grands enjeux de formation du Champ d'Apprentissage n°4 (ou CP 4).

A partir de cette vision du statut de l'APSA, il est possible d'en modifier les règles afin de proposer aux élèves une pratique supposée plus intéressante pour les enseignant(e)s, plus rapidement accessible pour les élèves. L'idée est de permettre de débloquer rapidement la situation de « l'éternel débutant », ou de « l'élève qui n'apprend pas ». Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

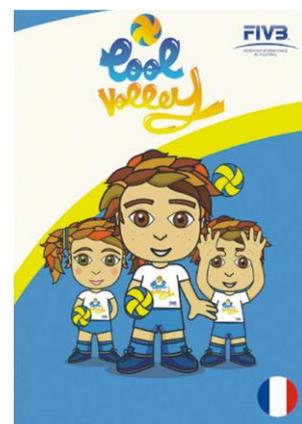
La référence est alors une référence scolaire qui est aussi légitime que la référence fédérale, elle-même issue historiquement d'un pur produit didactique créé par Morgan en 1895 à l'YMCA.

Notre option n'est pas celle-ci. Nous pensons que l'APSA doit avoir aussi le statut d'objet. Elle n'est pas que moyen de la formation. C'est un objet culturel dans la pratique duquel les techniques et les stratégies générées par le « noyau dur » de règles (cf. Robert Mérand) ont pu se développer grâce à l'inventivité humaine. La référence (pas la « révérence » !) sociale doit permettre aux élèves de « faire société » en partageant des règles communes, en ayant la possibilité d'aller à la rencontre de l'autre, à la plage, au camping, dans une pratique de loisir sportif ou encore d'aller frapper à la porte d'un club. C'est une erreur de réduire le volley-ball à une pratique sociale monolithique, uniformisée, exclusivement compétitive.

Dans ce monde « ordinaire » (par opposition à « scolaire ») la balle est toujours frappée, le jeu se fait « de volée ». C'est d'ailleurs la raison même du nom « volley-ball ». Je vous renvoie aux quelques lignes de J.P. Lepoix dans le numéro de Contrepied sur le volley. Il exprime avec beaucoup de finesse ce qu'on peut définir comme une sorte de signature anthropologique de cette pratique : l'aérien, le vol, la volée, l'ivresse de perdre en regardant le ciel. La griserie vient de l'urgence.

Je vous ferai remarquer que même si la FFVB fait la promotion d'une formation par les balles bloquées (le Prim'volley), la Fédération Internationale avait fait une proposition très intéressante appelée « Cool Volley » ou l'aménagement de la règle consiste à interdire tout autre contact qu'un contact de type « passe à 10 doigts ». Deux contre deux, petits terrains, etc. Un aménagement de la règle qui préserve le contact de volée. Le Portugal s'en était emparé (« Gira Volley ») avec un franc succès en termes de développement du nombre de licencié(e)s.

Au bilan, pourquoi pas les « balles bloquées » (ou le rebond) ? Mais alors il faut changer le nom. Ce n'est plus du volley-ball. C'est un choix de formation générale avant d'être une question didactique.



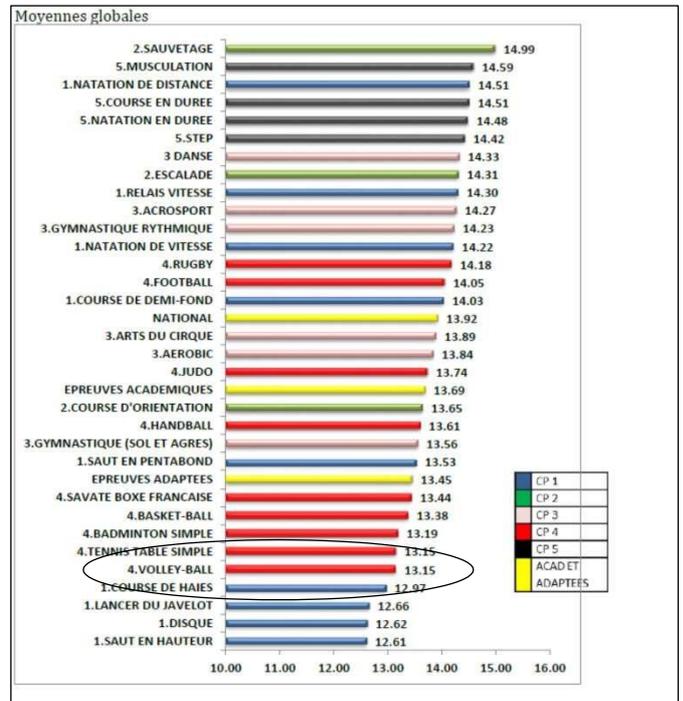
2^e partie : les diagnostics

Je développerai cette partie en deux phases. La 1^{ère} est une analyse de discours (modestement). On y trouve des arguments explicites. La 2nde est la question des implicites.

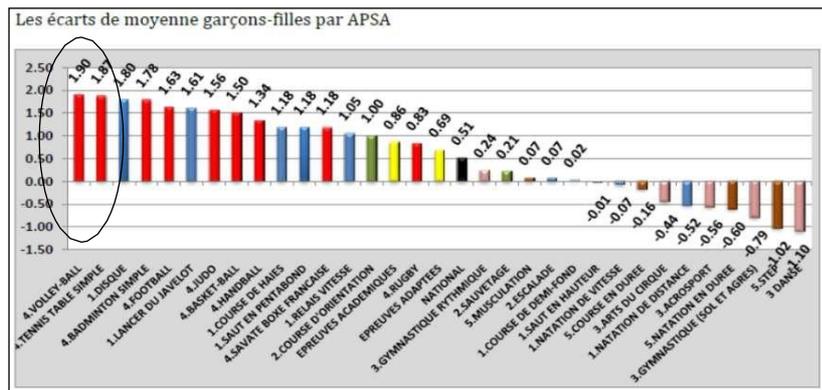
a. Justifications explicites

La stratégie des « balles bloquées » est légitimée par ses promoteurs par des observations récurrentes d'élèves qui n'apprennent pas ou ne progressent pas, par les « éternels débutants », par des élèves qui se découragent, ne prennent pas de plaisir, ne s'engagent pas. Les adaptations « habituelles » (avec la balle jouée de volée) ne permettent pas de faire évoluer cette situation. Le contact frappé rend cette pratique très, trop technique. Il faut donc modifier la règle. Cette analyse est confirmée dans les notes obtenues au bac (source : la Commission nationale d'Evaluation).

Le volley figure parmi les pratiques donnant les notes les plus basses.



Les filles sont-elles plus faibles que les garçons ? C'est bien entendu inacceptable. Mais ce qui est bien réel, c'est l'écart de notes le plus important entre filles et garçons de l'ensemble des APSA proposée au Bac.



b. Justifications implicites

Je pense que les élèves en volley sont « mal jugés ». Premièrement, pourquoi seraient-ils plus faibles qu'ailleurs ? Sauf à poser des attentes trop élevées ou à ne pas « voir » ce qui peut s'apparenter à un apprentissage, il n'y a pas de raison objective à ce jugement. On sait que le jugement professoral, comme dans toute évaluation, s'appuie sur l'écart entre ce qui est vu et ce qui est attendu. D'une part j'estime que les attentes sont trop élevées : un volley d'adultes dans sa forme, compétitif et masculin. D'autre part il semble bien que les

observations se focalisent sur les aspects extérieurs, formels, des prestations des élèves au détriment d'une analyse de l'activité de ceux-ci. J'ai trouvé un excellent texte d'Emmanuel Testud dans le site de Contrepied qui explicite ce concept d'activité. Je citerai également un article de Paul Goirand dans la revue EPS n°245 en 1994 qui s'intitule « obstacles à la formation des élèves et des enseignants ». Il écrit : « ...*Globalement le discours est négatif. Il ne se centre pas sur la réponse de l'élève mais sur l'écart entre la réponse et un idéal de technique évoqué par petits bouts... Les formateurs doivent prendre conscience de la puissance des mythes techniques dans la profession des enseignants d'EPS. Ces modèles sous-jacents ... on ne sait pas d'où ils viennent. Ils traversent les consciences sans que rien de rationnel ne les fonde. Les enseignants sont persuadés qu'ils rendent compte d'exigences permanentes indiscutables de type mécanique par exemple...* » Il conclut : « *Les mythes ont la puissance de leur évidence.* »

Je suis totalement en phase avec cette analyse. C'est l'usage de référents techniques implicites sur les gestes et sur la circulation du ballon (des mythes ?) qui sont à l'origine de ces évaluations négatives. On peut d'ailleurs trouver des documents mis en ligne par des enseignants, favorables aux balles bloquées, qui présentent des Objets d'Enseignement Prioritaires centrés sur des dimensions gestuelles : « *le déplacement. Il s'agit du problème principal en volley-ball !* ». « *Le renvoi du ballon, seul ou à deux, par la frappe à 10 doigts. ... Elle est la technique prioritaire de renvoi et de réception à transmettre.* » Plus loin, dans les contenus principaux : « *appuis pointes de pied, sautilllements, bras fléchis, ...* ».

L'option forte que je défends est la suivante : la technique n'est pas un problème Elle ne l'est pas davantage quand il s'agit d'un jeu de volée. Tous les élèves ont assez de « technique » pour jouer « de volée » à condition de leur proposer des conditions de jeu adaptées. Petits terrains, plus longs que larges (programmes 96), service de l'intérieur du terrain, 1 contre 1, 2 contre 2, imposition, interdictions diverses, etc. J'aimerais développer cette idée mais ce n'est pas l'objet de l'intervention et je manquerais de temps pour terminer mon analyse.

La technique devient un problème dès lors qu'on en fait un objet d'enseignement. C'est l'une des idées principales de mon exposé. Et il me semble bien, au risque d'une généralisation abusive j'en conviens, que les promoteurs de la balle bloquée, alors qu'ils se défendent sincèrement de toute approche techniciste, mettent bien les problèmes techniques, de manipulation ou de circulation du ballon, au centre de leurs préoccupations pour justifier cette modification de la règle du contact. Or nous avons pu voir dans les vidéos que je vous ai montrées que les enfants, même très jeunes, sans expérience, peuvent jouer un volley « de volée », s'y engager, s'y amuser et progresser.

Un dernier mot, très rapide, sur la peur du ballon : il suffit d'utiliser des ballons adaptés ! Inutile de développer, la peur du ballon est due aux ballons trop lourds et trop durs. Ils sont aussi bien souvent la cause de problèmes manipulatoires. Il faut savoir que dans l'enseignement de polyvalence volley à la fac, avec des étudiant(e)s de 2^e année, je propose encore des ballons de 230g quand il y a des problèmes de contact avec la balle. Les étudiant(e)s sont alors en mesure de réaliser les enchaînements et les actions que je leur demande, ils peuvent mettre en œuvre des stratégies qu'ils ne réalisaient pas avec les ballons de compétition traditionnels (270g).

3^e partie : les conceptions de l'apprentissage

L'idée d'amener progressivement les élèves à jouer de volée en les autorisant ponctuellement (ou longtemps) à tenir la balle, la « passe canadienne » par exemple, valide l'idée que l'apprentissage du « geste » peut se faire par décomposition. Nous l'avons vu : il faut travailler les déplacements, puis les contacts. Une autre idée justifie la modification de la règle : les élèves en bloquant la balle travaillent la lecture de trajectoire. De manière implicite, la représentation du fonctionnement humain est dissociée : une entité de calcul qui pourra envoyer une commande d'exécution à une autre entité. C'est une conception cognitiviste que je réfute totalement. Les conceptions auxquelles je fais référence sont les modèles de l'énaction : la cognition prend racine dans le biologique, le sensori-moteur, dans les marqueurs émotionnels ; l'ensemble cognition-action est indissociable. Il y a co-détermination entre action et situation. La question suivante avait été posée au mathématicien Henri Poincaré : en quoi consiste « *repérer un point dans l'espace* » ? Il répondit en substance : se représenter un point dans l'espace, c'est imaginer le nombre de pas que je dois faire pour le rejoindre. Le travail de « lecture » de trajectoire serait donc indissociable de la préoccupation de rejoindre le ballon par un déplacement. C'est en réalité d'un travail de déplacement dont il s'agit. La « lecture » est incorporée.

Les travaux des neurosciences montrent que l'analyse « traditionnelle » du contrôle moteur est sûrement une modélisation bien adaptée à la représentation de processus à structure mécaniciste si leur degré de complexité est faible. Cependant, écrit Philippe Fleurance, « *ces formalismes apparaissent peu adaptés pour des processus à structuration émergente, dans lesquels les acteurs, internes ou externes, uniques ou en groupes, disposent structurellement d'une certaine autonomie pour accomplir des activités comme c'est le cas pour les sportifs de haut niveau* » (Revue « *Intellectica* » n° 54, 2009). Pour Marc Durand, ceci a pour conséquence que « *l'analyse de l'activité opérée de manière extrinsèque conduit à proposer des catégories rationnelles construites a priori, comme par exemple les catégories « observables » (les technique et les circulations de balle), alors que l'on pourrait avancer l'idée d'une activité générale de construction de connaissances et de significations organisées en catégories typiques pour l'action, compréhensibles que si l'acteur lui-même en donne l'explication* » (« *Analyse de l'activité et entraînement en sport de haut niveau* » ; Revue « *Education Permanente* », 2005).

La difficulté objective de la tâche est différente de la difficulté vécue par le sujet. Il y a une construction de significations qui émerge de ce couplage action-situation. Les travaux que Michel Récopé conduit et diffuse depuis longtemps partent d'observations récurrentes de volleyeurs en situation. Je ne comprends pas qu'il soit absent du n° de Contrepied ? Il observe de nombreux joueurs(euses), très souvent en "attitude de repos", passifs (c'est-à-dire debouts, immobiles, statiques, bras ballants) qui ne se préparent pas à intervenir et réagissent tardivement lorsque le ballon arrive à leur proximité immédiate. Ces volleyeurs(euses) sont non seulement les moins performants mais sont aussi ceux qui progressent le moins. D'autres en revanche se signalent par une présence active débordante, une orientation systématique et instantanée face au ballon, de fréquentes "attitudes de garde" (position d'affût, jambes semi-fléchies, buste légèrement penché vers l'avant, bras relevés, appuis dynamiques). Ces volleyeurs s'avèrent être les plus performants

comparativement à des joueurs présentant un volume de pratique antérieur et un niveau de pratique comparables. De plus, ils progressent davantage que les premiers (« *La sensibilité des volleyeurs les plus "actifs"* » : Michel Récopé, Hélène Fache, in A. Berthoz et B. Andrieu. *Le corps en acte*, PUN, 2010, pp.97-122).

Ces différences interindividuelles de mobilisation semblent être un facteur important mais méconnu ou ignoré de la performance et de l'apprentissage. Elles sont indépendantes de l'âge, de l'expérience et surtout de la motivation. Tous les dispositifs pédagogiques et/didactiques auront peu d'impact sur les apprentissages si l'élève n'est pas « sensible à » l'enjeu de la pratique. Dans le cas du volley-ball, il s'agit de la rupture de l'échange : la balle ne doit pas tomber au sol. La signification de la situation émerge de l'urgence engendrée par la trajectoire et le contact de volée. Pour un volleyeur peu « mobilisé » on observe une focalisation sur les mains, sur l'importance du bon geste des mains au moment du contact avec le ballon, qui correspond à l'adoption de la forme finale de gestes canoniques de ce sport (manchette, passe haute, déplacement). Le « cognitif » prédomine en ce sens que les interventions semblent soumises à des conditions intellectuelles : « *j'ai pas pensé que j'pouvais y aller* » ; « *j'ai jamais l'idée de me baisser pour la rattraper (la balle)* ». En revanche, pour un volleyeur « sensible à » l'enjeu de rupture et donc « mobilisé » la focalisation s'opère par un engagement global, sans calcul (« *je dois y aller* »). L'intelligibilité de l'action est liée à un mobile vital, sorte de norme propre.

Dans la vidéo que je vous montre nous observons un professeur avec de jeunes élèves de collège dans un classique 1 avec 1 ou 1 contre 1. Le professeur soucieux d'aider ses élèves passe près d'eux et démontre le geste de la passe à 10 doigts. Situation que nous connaissons bien. On peut penser que pour des élèves « peu mobilisés », qui se centrent sur la forme gestuelle, au lieu de les aider, ce professeur les renforce dans ce qui leur fait déjà obstacle ! C'est une prédominance de la forme dans les représentations.

L'organisme humain a des propriétés émergentes. C'est la rencontre entre l'environnement, le monde de signification et les contraintes qui génèrent les adaptations. Il s'agit d'un ensemble et pas d'une juxtaposition.

Une caractéristique du volley-ball est l'urgence de la situation due à la volée. Il faut « savoir » quoi faire du ballon avant de le toucher, puisqu'on ne peut pas le garder. Le type de motricité engagé quand on doit jouer de volée est radicalement différent de la motricité engagée quand on peut tenir le ballon. Il ne peut s'agir d'une étape. C'est différent. L'idée d'un transfert du geste d'une action où la balle est bloquée vers une action de volée est totalement hypothétique. Elle repose sur une vision formelle du jeu et une conception dissociée du fonctionnement humain. Je me permets de reprendre à mon compte une expression de Michel Genson : « *la technique est la conséquence du reste* ».

C'est bien la contrainte de jouer la balle de volée, la crainte d'être en crise de temps, les anticipations de tous ordres (décisions, gestuelle), qui vont favoriser ces émergences. Ainsi, signification de la situation et actions se co-déterminent.

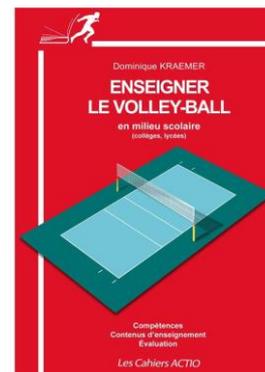
La crise de temps et la volée ne sont pas un problème. Elles constituent une ressource. S'il n'y a pas de crise de temps, si le ballon peut être bloqué, il n'y a pas de volley-ball. La signification des actions est radicalement différente d'une situation dans laquelle il doit être joué de volée. C'est différent. Ce n'est plus du « volley-ball ».

J'avais rédigé une proposition de contenus dans un ouvrage en 2004. Les contenus, ou invariants, se déclinaient ainsi :

- Mobilisation et sensibilité
- Compréhension du jeu (que faire du ballon, ou me placer, ... ?)
- Enchaînement (actions, intentions)
- Orientation (toujours vers le ballon et le filet)
- Timing (être au bon endroit au bon moment.

Je les développerais avec plaisir, mais je n'ai pas le temps m'y attarder.

Ils sont en phase avec les analyses précédentes.



Conclusion

La controverse, de mon point de vue, porte principalement sur ces trois idées.

La première est la référence aux pratiques sociales que la stratégie des balles bloquées interpelle. La signification anthropologique du jeu s'en trouve modifiée. C'est un choix.

La deuxième idée réside dans l'affirmation que les arguments faisant état d'un niveau de difficulté tel que le passage par les balles bloquées deviendrait une nécessité renvoie bien à une vision techniciste des contenus et de l'enseignement du volley. Les mises en œuvre correspondantes entretiennent ces difficultés. Elles en sont la cause et la conséquence.

La troisième idée renvoie à l'analyse de conceptions différentes de l'activité humaine : une conception « dissociée » entre le mental et le corporel incompatible avec une vision énaactive de l'organisme et ses propriétés émergentes.

La compétence ne se réduit pas à ses manifestations observables influencée par une approche empiriste et behavioriste. Il faut s'intéresser à la dimension « activité ». Alors que la profession, me semble-t-il, a largement tourné le dos au technicisme, celui-ci semble réapparaître quelque peu « déguisé ».

Souhaitons que l'apparition du sigle PPSA pour Pratiques Physiques (et pas Activité Physiques de APSA) ne soit pas seulement un changement de sigle et qu'elle interpelle la didactique professionnelle.

Il serait intéressant également de questionner des formes de différenciation dans lesquelles au sein d'une même classe, d'un même match. Quelques élèves peuvent-ils (elles) ou doivent-ils (elles) bloquer la balle ? Sont-ils (elles) toutes et tous confrontés aux mêmes domaines de savoir ? Certainement pas. J'ai eu l'occasion d'observer et de converser avec des collègues : souvent, les élèves « en difficulté » ont l'autorisation voire même l'obligation de bloquer la balle dans certaines situations, alors que les autres élèves, sans difficulté particulière, doivent jouer de volée.

J'ai bien conscience que la stratégie des balles bloquées est loin d'être homogène. De passer à systématique, pour certaines situations seulement, évolutives, pour quelques élèves, etc. Cependant, les arguments que je viens de développer ne dépendent ni de la fréquence, ni de la spécificité des situations. Il y a incompatibilité.

La qualité d'une situation d'apprentissage réside dans son pouvoir de « mobilisation ». L'urgence de la situation due à la nécessité de jouer la balle de volée, pour qu'elle ne tombe pas au sol, vont générer les adaptations de l'organisme. La réponse est d'abord globale.

Même si nos propositions sont très différentes, le souci de faire progresser et réussir tous les élèves est partagé. Bloquer les balles n'aide pas les élèves à progresser, n'aide pas les élèves en difficulté en volley-ball.