



HAL
open science

Le volley-ball en tant que pratique sociale au cycle 3

Céline Decottignies

► **To cite this version:**

Céline Decottignies. Le volley-ball en tant que pratique sociale au cycle 3. Education. 2012. dumas-00761782

HAL Id: dumas-00761782

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00761782>

Submitted on 6 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DECOTTIGNIES Céline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2 - 1

Intitulé du séminaire de recherche : Didactique de l'Éducation Physique et Sportive.
Intitulé du sujet de mémoire : Le volley-ball en tant que pratique sociale au cycle 3.
Nom et prénom du directeur de mémoire : THEPAUT Antoine.

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

Sommaire

Le volley-ball en tant que pratique sociale au cycle 3.

Introduction	p 1
Objet de l'étude	p 1
Pourquoi et comment se pose le problème ?	p 2
Cadrage théorique :	p2
Notions de transposition didactique	p 3
Pratique sociale de référence	p 5
Programmes scolaires	p 7
Contexte socio-historique	p 8
Problématique	p 9
Contenus d'enseignement	p 10
Méthodologie	p 11
Étude documentaire	p 12
Résultats	p 28
Bibliographie	p 32

Le volley-ball en tant que pratique sociale au cycle 3.

Étude didactique sur l'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

Depuis environ vingt ans, la didactique de l'EPS est sujet de recherches dans le cadre des STAPS ou en Sciences de l'Éducation. Ces recherches portaient essentiellement sur l'étude des phénomènes d'enseignement au secondaire. Jusqu'à récemment, il n'avait été étudié au primaire presque aucune recherche dans un but didactique. (malgré de nombreuses publications à vocation professionnelle). Cette situation évolue peu à peu et la recherche didactique en éducation physique dans le premier degré émerge. Les études prennent appui sur des théories didactiques et analysent souvent l'action des intervenants.

Objet de l'étude.

Suite à des observations de séances dites de « volley-ball » à l'école élémentaire, principalement en cycle 3, le problème s'est porté sur *ce* volley-ball enseigné à l'école. De quel volley-ball parle-t-on et même pourquoi parle-t-on de volley-ball ? Sur quoi s'appuient les enseignants pour préparer des séances en classe et que retiennent-ils de la pratique du volley qu'ils connaissent ? En résumé, pourquoi appeler « volley-ball » ce qui s'enseigne et quelles en sont les limites ?

On pourrait penser qu'il existe différents « types » de volley-ball enseignés qui dépendent du maître et de la mise en place de la séance ainsi que des compétences visées. Le professeur enseignerait ce qui lui paraît primordial et ce qui semble être adaptable à des enfants de cycle 3. Mais alors quels « savoirs » sont à enseigner à des élèves de 8 à 11 ans au niveau de cette APSA ? Pourquoi ceux là ? Comment sont-ils apparus et dans quelles conditions ?

Nb : Les « savoirs à enseigner » sont ceux « *décrits, précisés, dans l'ensemble des textes officiels (programmes, IO...)* ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes. » (Audigier, 1988, p14.)

La question est de savoir quel est le volley-ball enseigné à l'école ? Celui de haut niveau ? Apparemment pas sinon on n'en ferait jamais. C'est donc *un autre* volley, mais que retient-on alors de la pratique sociale de référence, de la « définition » du volley-ball et quelles sont alors leurs limites ?

Le volley-ball est défini par un sport collectif se jouant sur un terrain (18 x 9m) délimité en deux camp par un filet, sur lequel deux équipes de 6 joueurs s'affrontent dans le but de faire tomber la balle dans le camp adverse en la frappant avec une ou deux mains le plus souvent. Ce sport se joue en 3 manches gagnantes de 17 points.

On peut retenir dans ce qui est spécifique au volley, avant tout la prise de balle car nous sommes dans un des rares sport où le joueur doit réceptionner la balle et la renvoyer dans un même geste. Cette activité requiert donc des habiletés motrices permettant le contrôle du ballon tout cela en le liant avec la stratégie du jeu. La coopération est donc essentielle dans cette pratique.

Avant de jouer en classe au volley-ball, que faut-il donc savoir ou savoir faire ?

Apprendre tous les gestes techniques nécessiterait énormément de temps ; faire jouer les élèves tout de suite impliquerait qu'il n'y ait pas de bonnes trajectoires de balle (ou alors rarement) d'où, des échecs inévitables.

Alors, que retenir au minimum pour rester dans l'activité sans que cela soit trop compliqué ? Quel est le noyau central de l'activité. (Si l'on prend l'exemple des activités aquatiques, on peut dire qu'en petite profondeur, elles ne sont plus considérées comme telles).

Le problème posé au volley-ball réside dans le rapport à la frappe de balle (balle reprise de volley) :

- Si on adapte en permettant le blocage de la balle, on permet de renvoyer plus facilement sur son partenaire, ce qui est essentiel mais alors on ne s'adapte plus aux trajectoires de balle.
- Si on privilégie la reprise de volley, il faudrait alors adapter la prise de balle en autorisant un rebond par exemple ; mais toucher le sol du camp adverse est normalement signe de défaite pour ces derniers.

Il semblerait qu'il faille de toute manière choisir d'abandonner une caractéristique de la pratique *réelle* du volley-ball au profit d'une autre pour permettre une accessibilité de son apprentissage à des élèves de cycle 3. Une autre interrogation surgit alors : lesquelles vont faire prévaloir les enseignants ?

On se propose d'aborder la question par un travail de traitement et de comparaison de différentes données documentaires.

Pourquoi et comment se pose le problème :

Face à ces diverses interrogations, il convient de comprendre avant tout d'où viennent les savoirs enseignés à l'école, puis de cibler l'éducation physique et sportive et principalement le volley-ball ?

Il semblerait que les savoirs enseignés à l'école proviennent de la transformation de savoirs-savants. On se doit ici d'aborder la notion de la *transposition didactique* qui est le processus de transformation des différents savoirs-savants.

Transposition didactique en EPS :

L'analyse de Tissié (1901) sur l'origine « pratique » de l'enseignement de l'éducation physique dénonce une erreur commise : « Au lieu de remonter de l'enfant à l'homme, on descend de l'homme à l'enfant, alors que la progression devrait être ascendante ».

La gymnastique a donc été introduite à l'école à la fin du XIX^{ème} siècle par décision politique. Depuis cette création, l'éducation physique n'a jamais remis fortement en question ses rapports étroits aux pratiques sociales. Elle diffère donc sensiblement, dans la constitution de ses savoirs, des autres disciplines. C'est pour cela qu'il est nécessaire de maintenir une centration sur l'étude des savoirs savants ou de référence.

L'éducation physique consiste, comme le précise Vigarello (1985), en un ensemble de tactiques pédagogiques appliquées aux pratiques corporelles. Elle est donc porteuse d'histoire, de codes, de valeurs et de normes. Ceci admis, on peut se demander alors quels savoirs alimentent ces pratiques ?

L'éducation physique et sportive ne transpose pas des concepts, mais des objets théoriques aux contours plus incertains. Elle n'enseigne pas non plus uniquement des pratiques. Son inscription scolaire la conduit à adjoindre à la transmission des techniques, qui n'est jamais stricte, des savoirs sur les activités physiques et sportives enseignées.

La plupart des spécialistes s'accordent pour dire que les savoirs savants sont liés à des usages en EPS, à des savoirs *techniques*.

Pour caractériser des modèles de transposition didactique dans l'enseignement de l'EPS, C. Amade-Escot (1989) utilise la typologie des tâches motrices. Elle a ainsi défini trois modèles de transposition didactique :

- un descriptif de la performance
- un corpus de principes et de règles d'action
- des principes et des règles d'action opératoires.

Mais revenons sur les notions même de transposition didactique :

Selon la définition d'Yves Chevallard, (réforme des mathématiques modernes – 1985) didacticien de mathématiques, « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la **transposition didactique**.* »

Pour Yves Reuter, les savoirs de base appelés « savoirs savants » subissent plusieurs transformations. On pourrait parler de modélisation des savoirs savants. En premier lieu, la « mise en texte » des savoirs savants produit chez eux une première modification. Le texte produit devient « programmation » pour le maître. Ensuite, le fait que ces savoirs soient « parcellisés » pour les rendre autonome les décontextualise. Leur remise en contexte au profit de l'enseignement scolaire en modifie complètement la nature puisque, par exemple, les « questions de recherche » deviennent des « objets d'enseignement ». C'est ce que Guy Rumelhard appelle « processus de dogmatisation ». Enfin, les savoirs sont dépersonnalisés de leur(s) auteur(s).

Ces transformations successives constituent ce que l'on appelle la transposition externe.

Celle-ci est suivie d'une transposition *interne* au système didactique. C'est une forme de transposition qui se fait au sein de la classe et par l'enseignant lui-même. Elle produit donc de multiples formes des savoirs et sont une nouvelle rupture avec les savoirs de base d'où ce fossé entre savoirs savants et savoirs enseignés.

La transposition didactique permet de comprendre la construction des savoirs à enseigner mais quelle est sa pertinence face à des savoirs-être ou face à des savoirs-faire ?

Et alors quels seraient les savoirs-savants utilisés pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive ?

C'est à partir de ces questions que Jean- Louis Martinand (1986), didacticien de physique, a abordé la notion de « pratiques sociales de référence » car pour lui, tous les savoirs enseignés ne découlent pas forcément de savoirs-savants. Il existerait différentes sources et c'est là que s'opposent les notions de transposition didactique et de pratique sociale de référence.

Pratique social de référence : « ensemble des activités sociales (vécues, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés ».

Cela donne du sens à ce que l'on apprend mais également du sens à ce que l'on enseigne puisque mettre en relation un apprentissage avec une pratique sociale de référence revient à se demander quelle est son « utilité » dans la société.

Face aux différentes ressources permettant de créer des savoirs à enseigner, certains didacticiens parlent plus volontiers de « reconstruction programmatique » (Michel Develay - 1992) dont les ressources seraient complémentaires et en interaction.

Il faut noter, de toute façon, que les savoirs « scolaires » peuvent avoir des finalités différentes et se faire par différents processus et qu'il n'y a pas forcément de hiérarchie entre le savoir scolaire et le savoir-savant. Le savoir-enseigné n'est pas une simplification du savoir-savant mais bien une reconstruction de ce savoir pour d'autres buts et finalités.

Pratique sociale de référence et enseignement du volley-ball

Pour J.-C. Badin (1991), l'enseignement du volley-ball nécessite l'apprentissage de tâches nouvelles. Celles-ci se doivent d'être intégrées dans une structure qui lui donnera du sens (comprendre à quoi sert telle ou telle technique et quand) ; il est donc impossible d'envisager correctement une habileté si celle-ci n'est pas mise en relation avec les conditions dans lesquelles elle se déroule durant le jeu.

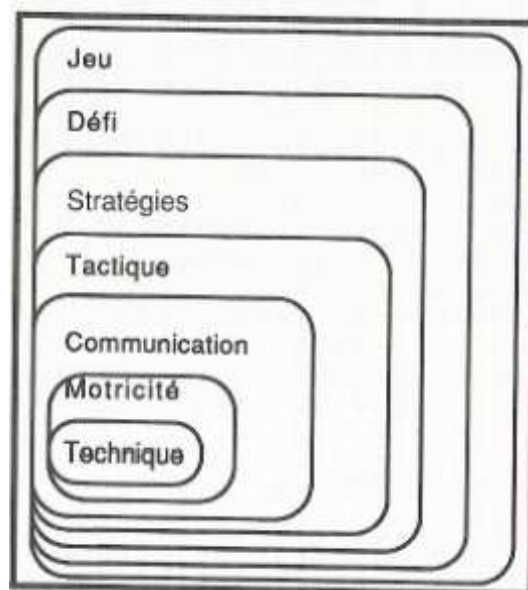
La spécificité du volley-ball réside avant tout dans le rapport d'opposition et la frappe de balle : reprise de volley avec les mains ou en manchette permettant ainsi une multiplicité des trajectoires.

Les situations mises en place doivent donc se référer à l'opposition et à l'objectif de la frappe.

Apprendre une frappe selon cette conception, c'est pouvoir percevoir le but tactique qui la détermine et l'utilisation que l'on souhaite lui donner en match.

De plus, il est essentiel, comme pour tout apprentissage, de partir prioritairement de ce que sait faire le joueur.

Badin situe les rapports hiérarchiques par le schéma suivant :



Il est donc évident pour lui que la formation **technique** du joueur est indispensable et est un élément déterminant de la réussite pour mettre enjeu les principes **tactiques**. Ce sont ces habiletés techniques qui permettront alors d'arriver au jeu à proprement parlé.

Pour enseigner, le professeur est obligé de suivre des instructions officielles ; on peut alors se demander ce qu'il y est préconisé en Éducation Physique voire même, en volley-ball. Certaines exigences obligent peut-être l'enseignant à abandonner certains points de la pratique de référence au profit d'un autre apprentissage.

- BO : Cycle 3 : CE 2 / CM 1 / CM 2 : Éducation physique et sportive (EPS)

« L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).

La pratique des activités est organisée sur les trois années du cycle en exploitant les ressources locales. »

- **réaliser une performance mesurée**
- **adapter ses déplacements à différents types d'environnement**
- **concevoir et réaliser des actions à visées expressives, artistiques, esthétiques**

et dans le cas qui nous intéresse :

- **coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement**

Jeux sportifs collectifs : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement ses adversaires en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre.)

Au vu des attentes très larges et ne comprenant aucune réelle précision sur ce que l'on demande à enseigner en éducation physique, on en vient à se demander si les savoirs à

enseigner ont toujours été les mêmes. Si la pratique sociale de référence du volley-ball a changé, on peut donc penser que les savoirs à enseigner découlant de cette pratique ont eux aussi évolué au cours du temps.

On s'appuiera sur l'approche socio-historique de Jacques Metzler, afin d'identifier les rectifications successives de sens qui se sont produites dans l'histoire au niveau des savoirs à enseigner. Metzler (1976) se penche ici sur la question de la réception du service qui semble être une phase incontournable, et ce, quel que soit le niveau de jeu.

Pour Metzler, trois périodes se distinguent :

1945-1960 :

Jusque dans les années 50, 6 sont joueurs présents sur le terrain (dans chaque équipe), tous potentiellement passeurs, et la réception du service se fait exclusivement en frappe haute (à dix doigts).

Dans les années 1950-60 on développe l'attaque qui est à présent bien différenciée de la phase de réception. Un joueur-passeur va se détacher de la réception du service (avant-pointe). Face au développement des attaques smashées, on assiste à un changement dans la posture des joueurs qui doivent contacter le ballon beaucoup plus bas (services tennis d'où, une vitesse importante du ballon).

1960-1980 :

L'impulsion dans le jeu d'attaque (apparition des japonais dans la discipline : attaques rapides et multiples combinaisons) et l'introduction d'un nouveau ballon favorisent l'émergence de nouvelles techniques de réception comme d'attaque aux trajectoires difficiles à lire et imprévisibles. C'est à cette période de l'histoire que va apparaître la frappe basse *en manchette* qui nécessite un placement plus reculé sur le terrain que l'ancienne frappe à dix doigts qui était la technique de réception exclusive jusqu'alors. (nouvelle posture : le mouvement part cette fois des épaules) On assiste alors à la formation de joueurs spécialisés dans la réception et dégagés des phases d'attaques immédiates.

1980-1996 :

Évolution des règlements : double contact et jeu au pied autorisés. Les services sont

smashés en suspension pour donner au ballon une trajectoire descendante à grande vitesse : la zone de service s'élargit. Les réceptionneurs doivent pouvoir contrer ces services mais aussi enchaîner sur une combinaison d'attaque. On voit donc le retour des joueurs polyvalents *attaquants-réceptionneurs*.

Face à la mise en évidence de différents changements au cours de ces dernières décennies, un enseignant se doit de prendre en compte les évolutions afin de faire lui-même évoluer l'activité de réalisation de ses élèves. Les diverses techniques du volley-ball se diversifient et se complexifient afin d'apporter des solutions adaptées aux problèmes rencontrés et de s'y ajuster.

Cet article de Metzler peut nous aider à comprendre pourquoi tels savoirs sont enseignés ou à enseigner. On comprend mieux ainsi « *le contenu de l'acte créateur qui sous-tend toute technique* ».

Problématique :

Au regard de cette évolution historique des modalités d'adaptation des joueurs de volley-ball, on peut se demander quelle adaptation de l'activité va proposer un enseignant et quels obstacles vont lui paraître être de nature à être levés pour effectuer un progrès. Que va-t-il garder ou supprimer mais surtout, sur quoi va-t-il s'appuyer, soit :

Quelle transposition didactique interne va-t-il opérer ?

Quels sont les contenus d'enseignement qui sont proposés ?

J. Metzler dans « *Spécification d'objectifs et de contenus d'enseignement* - (1991) définit le contenu d'enseignement comme « l'ensemble des conditions à satisfaire par le sujet (règles, opérations) pour atteindre le but fixé. » ; il spécifie pour un objectif donné les transformations attendues.

Pour J. Marsenach, le contenu d'enseignement serait le « système des éléments qu'un élève doit s'approprier pour réussir et comprendre ses actions ».

Dans son article de 1989, cette dernière s'interroge sur les contenus enseignés en EPS et sur la façon dont ils sont enseignés.

Elle précise que depuis 1967, les IO tendent à proposer l'enseignement des APSA à travers des pratiques représentatives des pratiques sociales les plus courantes.

Il semblerait que les acquisitions soient enseignés en référence à un modèle construit par chaque enseignant. Cela expliquerait donc la diversité et même disparité des contenus enseignés. Cependant, l'apprentissage de comportements moteurs présentant des habiletés typique de la pratique sociale est une tendance qui prédomine.

Face au faible recours aux connaissances des élèves afin d'interpréter l'activité motrice, J. Marsenach sous tend que les enseignants définiraient souvent les contenus à enseigner à partir des savoirs techniques.

Pour enseigner les contenus d'apprentissage, il semblerait nécessaire et courant de créer une organisation matérielle la plus propice au déroulement des tâches motrices.

En conclusion de cet article, la recherche a mis en évidence le fait que les contenus enseignés ne constituent pas, en EPS, un corpus stabilisé ; ils émergent au moment des réalisations des élèves et en interaction avec celles-ci.

C'est donc dans le « feu de l'action » que se font les choix définitifs des enseignants.

D'après C. Bayer (1982) dans son ouvrage intitulé *l'enseignement des jeux sportifs collectifs*, deux grands courants pédagogiques opposés se sont succédé.

- les méthodes traditionnelles (basées sur la mémorisation et la répétition).
- les méthodes actives (prenant en compte les intérêts de l'enfant).

Jusqu'en 1950, seules les méthodes didactiques apparaissaient dans les pratiques pédagogiques des sports collectifs. Cette période « mécaniste » part du simple pour aboutir au complexe en l'occurrence, du joueur qui apprenait tout un répertoire technique (par gestes complexes décomposés) avant d'être placé dans une équipe. Les gestes étaient fondés sur l'imitation, la démonstration de l'éducateur. On fonctionnait ainsi par juxtaposition d'éléments « individuels » et « indépendants ». Le jeu était alors accordé comme une récompense voire une détente.

Vers 1960, une nouvelle démarche apparaît peu à peu. On part d'un tout : du groupe, de l'équipe (et non de l'individu) en considérant un ensemble structuré en vue d'un projet commun. C'est ainsi que l'action individuelle prendrait sens. Le match va faire surgir les difficultés d'où des recherches de solutions et ainsi, l'apprentissage de geste technique déduits de la situation et ce, dans un but tactique. Il n'est plus fait appel à la mémoire mais à la réflexion. Ces conceptions sont essentielles à ces nouvelles méthodes actives.

De ces méthodes découlent deux logiques d'enseignement :

- Une logique centrée sur les aspects de forme, sur la technique première (rapport aux savoirs tels qu'ici la passe, la manchette...). En quelque sorte, tant que ces savoirs-faire ne sont pas maîtrisés, on ne sait pas jouer.
- Une logique centrée sur l'aspect collectif et stratégique du jeu pour « faire vivre la balle dans la logique du jeu ».

Laquelle de ces formes est la plus valorisée dans l'enseignement du volley-ball ?

Est-on plus dans une optique de « faire du sport » ou plutôt, « surtout pas de sport mais du développement corporel (psychomotricité) », soit dans une optique de recherche du développement corporel *par l'intermédiaire du sport*.

Méthodologie :

Afin de répondre aux problèmes posés, on s'appuiera sur une étude de type documentaire.

Les données proviendront donc de propositions d'enseignement de revues spécialisées ainsi que des programmes scolaires (BO). La méthode consistera donc à croiser ces différentes données du cadrage théorique soit à confronter ce qui s'est dit sur le sujet, ce qui se fait et ce qui est demandé .

L'étude suivante cible des propositions d'enseignement dans les articles de la revue EPS 1 ; la production de ces articles s'écoule sur une période de 27 ans (de 1981 à 2008). On peut d'ailleurs noter qu'en presque 30 ans, seuls 18 articles concernant l'enseignement du volley-ball ont été publiés dans cette revue pédagogique. Nous n'en avons ici retenu que 15 car 2 des articles concernaient un apprentissage au cycle 1 et un troisième concernait

particulièrement l'enseignement proposé dans un pays étranger. Un aperçu chronologique des articles nous permettra de les classer par la suite en fonction des méthodes d'enseignement et des pratiques retenues.

* *Deketelaere et al.* ont menés une expérience pédagogique sur deux classes (année scolaire 1979-1980) afin de favoriser une approche « par le jeu collectif ».

Pour eux, le volley-ball a de nombreuses qualités pour être pratiqué telles que l'absence de contact, supprimant ainsi la crainte de l'affrontement physique et permettant aussi une mixité. Cependant, les auteurs notent que les enseignants sont souvent réticents à l'idée de l'aborder à cause de difficultés telles que la nécessité d'une bonne coordination, la recherche de trajectoires et la chute du dynamisme quand la balle est perdue.

C'est suite à ces constats qu'est apparu une logique de privilégier le jeu collectif avec des règles plus simples amenant une intelligence tactique et de favoriser au maximum le dynamisme. Ainsi, on nous propose ici d'aller vers un volley dit de mouvement, d'équipe pour faire naître une motivation et permettre d'accepter le fort, le faible, savoir perdre et gagner.

Dans cette approche, on choisit de respecter deux règles spécifiques du volley-ball : avoir 2 terrains séparés par un filet et que la balle soit frappée avec les mains ou bras en adaptant ces terrains, la hauteur de filet et le ballon. On exige également une « vie d'équipe » d'où la formation d'équipes fixes mais aussi équilibrées pour garder une forme d'opposition intéressante et respecter l'authenticité du sport collectif.

Même si l'on favorise le jeu tactique, chaque séance comprend l'apprentissage de gestes techniques pour leur utilisation tactique pour le jeu.

Dans l'étude de Deketelaere et *al.*, les deux classes adoptent une pédagogie différente ; en effet la première privilégie la spontanéité et la liberté d'action (avec l'introduction du rebond) quand la deuxième préfère un enseignement plus directif avec des règles plus définies et une démonstration systématique.

Les auteurs précisent qu'il est impératif de garder la notion de cible à atteindre (terrain adverse) pour garder un type de jeu offensif d'où l'apprentissage de gestes dans des buts tactiques tels que la passe avant haute, la manchette pour envoyer haut ; la reprise style « service tennis » pour envoyer loin.

On autorise également au début le blocage de la balle et la remise en jeu se fait par le ramasseur pour éviter la chute du dynamisme. Les premiers apprentissages techniques seront le service à distance et le contrôle à la récupération.

Dans la première classe, on observe un dynamisme et beaucoup de déplacements : le contrôle de la balle est peu à peu supprimé mais alors, le rebond devient possible (cela permet aux élèves de suivre la balle, de ne pas l'abandonner mais avoir au contraire, le temps de se placer, de diriger sa balle). Les élèves de cette classe s'amuse.

Dans la seconde classe, seules sont acceptées les balles frappées directement et la rotation des joueurs a été mise en place. On y observe des élèves figés parmi certains plus adroits. Hormis ces « leaders », les élèves de cette classe s'ennuient assez rapidement.

Les enquêteurs en concluent qu'il faut aller vers une uniformisation des méthodes d'enseignement en oubliant au début le système de rotation et en introduisant le rebond.

Ce projet tactique permet une entraide entre les joueurs d'une équipe vers un objectif commun : trouver la bonne alternative entre renvoyer et passer. Pour mettre en place ce projet, les classes participent à des tournois. On garde alors cette situation incluant exercices tactiques et techniques avec l'apprentissage de la manchette et l'introduction du smash.

Les règles évoluent : on a plus droit qu'à un seul rebond. Le premier tournoi présente un fort dynamisme et un mouvement collectif mais montre également que les filles touchent peu la balle. Les auteurs décident donc, avec regret, d'abandonner la mixité pour le cycle suivant. Ils réalisent aussi qu'il est nécessaire d'insister sur les savoirs techniques (lancer, attraper, viser...) afin de faire évoluer le jeu.

Les nouvelles règles mises en place se rapprochent de plus en plus des règles officielles : on autorise le rebond qu'entre partenaires et plus quand la balle vient directement de l'adversaire.

L'objectif est d'imposer « un rythme de jeu rapide, sans temps d'arrêt » pour une remobilisation immédiate des joueurs après une balle manquée.

Lors des deuxièmes phases de tournoi, on a donc abandonné la mixité des équipes. Les garçons procèdent à de nombreux échanges, mouvement, soutien malgré des élèves « dominants ».

Chez les filles, la nervosité incombe certaines maladresses et les élèves restent centrées sur le ballon (phénomène de grappe) ; la motivation est cependant plus que présente. C'est d'ailleurs à leur initiative que le tournoi suivant se fera devant un public. Il existe donc une réelle différence entre le vécu de l'élève et le jugement de l'éducateur : Des acquis même maladroits peuvent être très valorisants.

Ce troisième tournoi, avec présence d'un public, présente un dynamisme constant mais aussi une désorganisation sans doute due à l'émotion.

Le bilan de cette étude amène une question fondamentale :

À quel jeu jouent les élèves ?

Deux règles fondamentales du volley-ball sont respectées : l'environnement (terrains, filet) et les balles frappées. À l'inverse, il n'y a aucune règle de placement ou de rotation ; les passes sont illimitées et le rebond est autorisé après la première touche. Ces adaptations permettent une continuité de l'action collective.

Les acquis techniques proposés (passe haute, manchette, service bas et parfois tennis) sont acquis pour une majorité d'élèves. Les plus adroits sont de plus en plus tactiques et visent les points faibles des adversaires. On observe un investissement dynamique et affectif important.

Les auteurs ont ici choisi de développer le jeu à partir des **capacités** des élèves.

Ces situations pédagogiques favorisent le jeu « immédiat » et ouvrent vers une évolution du jeu.

Elles rejoignent ici la conception des *pédagogies innovantes* qui réclament le droit à l'enfant de vivre une activité heureuse (de jouer pour le plaisir) sans stagnation, ouverte vers un progrès continu.

* M. Medler et A. Schuster (1982) propose une reprise du jeu « *ballon par dessus la corde* » afin de multiplier, à partir d'un jeu simple, de nouveaux axes de recherches pédagogiques.

Pour eux, seul le jeu en petit groupe (et non en demi classe contre demi classe utilisé habituellement) garantit que tous les élèves participent. Avec une adaptation des

terrains (4m de larges sur une profondeur variable), cela permet ainsi d'avantager le rapport de communication.

Les règles indispensables étant de faire tomber la balle au sol dans le camp adverse et d'empêcher cette chute en interceptant le ballon. On a donc dans cette mise en œuvre une autorisation du blocage de la balle.

Les auteurs proposent plusieurs variables du jeu : utilisation de balles de tennis pour un jeu plus rapide ; utilisation de ballons de volley-ball pour un mode de rattrapage spécifique préparant à la pratique de cette APSA ; des ballons en plastiques expansés ou de basket pour un jeu plus lent ; enfin, des différentes hauteurs de corde. On choisit également de compter les points comme au volley-ball, c'est à dire que le point ne peut être marqué que par les détenteurs du service.

Cet article inspiré de Dürrwachter (1979), Medler (1977) et Baacke (1977) propose donc un complément essentiel au volley-ball dans une logique de l'aspect collectif et stratégique du jeu.

* Dans un article datant de 1983, J.-C. Badin nous présente une analyse de la spécificité du volley-ball pour amener les élèves vers des pratiques en lien afin de leur donner envie de jouer mais aussi apporter les connaissances nécessaires à sa pratique.

Il propose ainsi de mettre en place des situations peu contraignantes mais caractéristiques de l'APSA pour permettre de choisir une action adaptée à la situation (frappes pertinentes).

Pour cela, il faut adapter au jeu la hauteur de filet et les équipes (afin d'évaluer les niveaux, et de les regrouper ensuite de façon homogène).

Badin présente donc différentes situations susceptibles d'améliorer le comportement du frappeur (en faisant le plus souvent envoyer la balle en passe haute peu puissante).

Les situations proposées ont différents but tactiques et techniques :

- Augmenter la surface de frappe pour une frappe précise et une trajectoire haute.
- Apprendre à dissocier les bras du tronc.
- Rechercher une précision temps/espace (prendre en compte la trajectoire).

- Avoir de bons appuis pour frapper près et fort.
- Rechercher la précision et la puissance puis, la distance et la précision.
- Aborder les frappes longues avec la manchette, la frappe du poing en rotation)
- Travailler une coordination saut/frappes ; course.

Les règles prescrites sont la rotation des joueurs sur le terrain, le match en une durée et pas un nombre défini de points, 3 voire 4 passes sont possibles par équipe, 2 frappes consécutives par un même joueur le sont également. Au fur et à mesure, on passe ainsi à un jeu plus élaboré tant au plan tactique que technique.

En conclusion, cette multiplicité des situations amènerait les élèves à appréhender le volley-ball, à la fois dans le plaisir du jeu mais aussi en permettant de fournir les réponses caractéristiques des meilleurs niveaux de pratique.

* Despeyrières M., (1984) explique que le volley-ball peut être une activité réponse à un manque d'espace et à une hétérogénéité des élèves. Il est d'ailleurs souvent répété dans les articles étudiés que les différences d'âges et la mixité ne sont pas un problème dans l'enseignement de la pratique du volley-ball.

Le but de l'activité est ici de faire tomber le ballon dans le camp adverse après l'avoir renvoyé par dessus une corde. Dans le jeu qu'il décrit, Despeyrières admet différentes consignes selon les terrains : les joueurs du premier terrain se doivent de frapper la balle sans la contrôler (interdiction du blocage). Sur le deuxième terrain, il faut la frapper après contrôle. Enfin sur le dernier, le rebond est toléré pour rattraper le ballon envoyé par l'adversaire.

Ces différentes consignes et leurs observations permettent aux élèves de prendre conscience de leurs difficultés. Par la suite, ils doivent donc définir des objectifs à atteindre en proposant des exercices d'entraînement.

Le constat de l'observation des comportements montre que :

- Les ballons sont mal frappés (trop fort, imprécis...)
- Il y a un manque de déplacements judicieux et/ou un phénomène de grappe autour de la balle.
- Il n'y a pas ou peu de passes, d'entraide mais beaucoup de renvois directs.

Les objectifs proposés par les élèves sont alors d'ordre technique tels que « découvrir les différentes frappes » ; s'orienter différemment mais aussi d'ordre tactique : choisir les gestes efficaces, apprécier les trajectoires ; déterminer rapidement le réceptionneur et lui faire confiance ; passer en se déplaçant et choisir l'orientation selon que l'on passe ou renvoie la balle.

Le premier objectif se traduit par l'exercice suivant : on apprend à renvoyer le ballon à une ou deux mains au dessus de la tête, au poing fermé de bas en haut, bras tendus avec un mouvement du bas vers le haut.

Le deuxième objectif sera traité à travers une question : quelle frappe convient le mieux pour renvoyer un ballon en hauteur. Ce à quoi les élèves choisissent en général la frappe à deux mains au dessus de la tête, avec pour conseil de se placer sous le ballon pour bien le frapper.

* Gouyon R. et Bonnet G., respectivement professeur d'EPS et Conseiller Technique Régional volley-ball en abordent de nouvelles perspectives en 1985. À travers trois situations pédagogiques, ils présentent de nouveaux axes de pratiques. Les auteurs s'interrogent sur la possibilité de rendre les APSA plus attrayantes et plus motivantes, cela en considérant à la fois le plaisir du jeu malgré son image technique, la motivation de l'élève et le désir d'une tâche commune.

Le volley-ball étant peu véhiculé par les médias, sa pratique n'est pas inscrite dans la mémoire de l'enfant. Les enseignants qui l'abordent sont souvent des spécialistes de cette APSA. Mais René Gouyon et Georges Bonnet pensent alors que ces inconvénients pourraient devenir des avantages car les élèves n'auraient pas de comportements stéréotypés et porteraient donc un regard neuf sur l'activité.

Leur démarche prend en compte, avant tout, les besoins de l'enfant ; il faut donc utiliser des repères corporels qui leur sont connus pour travailler, par exemple, l'appréciation des trajectoires et intégrer dans leur espace temps la relation (soi-même, les partenaires, les adversaires et le ballon).

Les auteurs partent des règles du jeu qui leur semblent spécifiques au volley : la balle ne doit pas toucher le sol (d'où la non acceptation du rebond ou du blocage de la balle) et l'absence de contacts directs entre les joueurs. Cependant, ils choisissent d'adapter les terrains et d'utiliser des ballons plus légers que ceux de la pratique habituelle. Ils espèrent ainsi contrer l'image véhiculée par le volley-ball, souvent synonyme de peur (du ballon), de douleur (dues particulièrement aux mauvaises frappes) et d'ennui, suite au peu d'échanges. Ces ballons plus légers permettront d'allier qualité, quantité de jeu et plaisir à manier la balle.

La proposition de ces deux spécialistes est enfin d'adapter les contenus techniques et pédagogiques pour situer les différents niveaux de jeu. Ce facteur limite alors la progression de toute la classe... on en vient alors à se demander comment intégrer tous ces élèves par le jeu ? Il faudra pour cela veiller au respect des progressions de chacun et rendre les terrains modulables.

L'objectif principal du cycle mis en place est d'acquérir une aisance de la technique gestuelle et d'améliorer le qualitatif. S'en suivent diverses situations que nous allons ici en partie résumer :

- Jongler avec la balle en avançant et reculant (contrôle du geste et équilibre seraient ainsi développés) ; Frapper la balle à dix doigts serait l'évolution de cette première situation.
- Viser des cerceaux par dessus le filet en frappant avec un bras, ceci en vue d'améliorer la précision. Par la suite, il faudra annoncer le cerceau visé.
- Frapper la balle en se déplaçant (améliorer le contrôle du ballon). Un exercice pourra alors être de mimer en miroir le déplacement d'un pair.
- Envoyer la balle en frappant dans un anneau de panier de basket. Le lieu du lancer sera une variable en fonction de la progression de la précision du lancer.
- Jongler avec la balle en vue d'améliorer la coordination motrice. S'en suivront des

variantes en enchaînant des actions avant de re-frapper la balle (toucher le sol, faire un tour sur soi-même etc).

Ces situations variées permettent d'adopter un rythme de jeu lors de futurs « match » en 1 contre 1 (par équipe de 2 avec observateurs et roulement après chaque échange). Les situations de jeu proposées par la suite restent du 1 contre 1 puis aboutissent en match de 4 contre 4 avec déplacements et rotation mis en place.

Selon les auteurs, ces rotations-permutations permettent d'aborder la disponibilité, la mobilité et la concentration. Les élèves vivent de nombreuses situations qui vont leur permettre de se situer sur le terrain, de garder la maîtrise du jeu, de renforcer des attitudes statiques et de créer les véritables conditions d'adaptation au jeu moderne.

Dans cet article, on observe l'enseignement de nombreuses pratiques d'ordre technique avant de pratiquer un réel échange pour en comprendre le sens tactique. Le rebond et le blocage sont proscrits ce qui oblige à une reprise de volley immédiate mais ce travail se fait seul puisque les situations sont vécues individuellement avant d'aborder, bien plus tard, des situations de match où doit exister une collaboration des joueurs. On est donc ici dans une logique centrée sur les aspects de forme demandant une maîtrise des techniques avant l'entrée dans le jeu collectif.

* Dans cette même logique, on retrouve une recherche menée un an plus tard par C. Lamouche et D. Petit (1986). En effet, pour ces deux professeurs d'EPS à l'Institut National du Sport (INSEP), le volley-ball est difficile à enseigner de part sa spécificité : « *frapper un engin en mouvement sans possibilité de blocage* ». Mais adapté à des élèves, il serait une des disciplines les plus riches sur le plan éducatif.

Ces professeurs tiennent donc à privilégier les jeux simples visant l'acquisition de formes gestuelles spécifiques au volley-ball en plus de l'utilisation de qualité physique telles que l'agilité, la mobilité et la vitesse.

Encore une fois, pour ces auteurs, la particularité de l'activité entraîne l'interdiction du blocage de la balle et l'obligation de frapper au dessus de soi ou d'un obstacle. On tient ainsi à rechercher un développement de la coordination tout en donnant le goût de jouer.

Pour mettre en place la situation proposée ici, ces règles essentielles doivent être affichées et les élèves doivent disposer de divers types de ballons. Ils ont alors 15 minutes

pour choisir une balle en les testant et en s'entraînant selon les règles définies. S'en suivent alors 4 jeux amenant à maîtriser des techniques utiles pour la séance à suivre.

- Le jeu « ballon vole » dont l'objectif est de maîtriser son équilibre en faisant voler des ballons au dessus de la tête pendant 45 secondes sans bloquer la balle.
- Le jeu « ballon au mur » permet lui d'orienter la frappe. Les élèves, à 1 mètre du mur doivent frapper au dessus d'une ligne horizontale située à 2 mètres de hauteur pendant 45 secondes encore une fois sans blocage du ballon.
- Le jeu suivant tend à renforcer la précision du lancer. Le « basket-volley » demande en effet un jonglage préliminaire à 4 mètre de la cible : un anneau de panier de basket situé à 3 mètres de hauteur qu'il faudra viser à la suite du jonglage avec une balle au choix.
- Enfin, la « bataille navale » consiste à frapper le ballon à un bras au dessus d'un filet pour l'envoyer dans des cibles de plus en plus éloignées afin de procéder à un alignement entre joueur, ballon et cible.

La séance qui suit ces petits jeux préliminaires consiste en une découverte des différents types de frappes : à un bras, deux mains avec une balle de volley-ball en mousse. Des activités sont alors mises en place :

- Faire voler une balle sans bloquer le ballon et sans sortir d'une zone carrée délimitée.
- Frapper à deux mains contre un mur en alternant frapper fort et frapper doucement.

Enfin ,on y travaille les déplacements :

- Courir vite pour arriver avant la balle (différentes situations : le ballon roulé au sol, envoyé en cloche etc, doit être rattrapé par l'élève avant qu'il atteigne une ligne ou qu'il ne retombe au sol). Le blocage lors de cette activité finit par être supprimé en vue d'un renvoi par une frappe.
- Jongler en se déplaçant le plus vite possible.

Pour consignes : la balle ne doit pas tomber ; on ne doit entendre aucun bruit en la frappant ; elle doit quitter les doigts, 20 cm au dessus de la main minimum.

On est donc bien encore ici dans des situations très techniques sans forcément donner d'explications tactiques ni même aborder les échanges. C'est ici un apprentissage

totallement individuel qui s'opère, en vue de maîtriser par la suite des bases qui semblent essentielles aux auteurs afin d'évoluer en volley-ball.

* N. Bissière et *al.* (1995) ont présenté deux aspects du volley-ball en parallèles : *maintenir la balle en l'air et la renvoyer dans le camp adverse*. Leur objectif étant d'apprendre à jouer au volley avec plaisir, des adaptations matérielles étaient nécessaires, notamment au niveau des ballons. C'est une alternance entre situations globales, collectives et situations duelles qu'ils nous proposent afin d'arriver à leurs objectifs.

Cinq paramètres sont définis : les ballons seront de moins en moins légers selon l'évolution des joueurs ; le terrain cible devra être clairement balisé ; un obstacle haut est nécessaire (filet ou élastique) ; le jeu à plusieurs se fait sous forme réduite : 2, 3 ou 4 contre 4 ; le contact avec la balle se fait uniquement par frappes. La balle ne doit jamais être tenue.

Une activité est mise en place dont le but est de maintenir la balle en l'air. Pour cela, des ballons très légers sont utilisés ; l'équipe qui est la dernière à maintenir un ballon en l'air gagne. Un joueur qui perd sa balle peut aider les autres à conserver la leur en l'air.

On a donc ici l'apparition de la notion de soutien quand le nombre de balles en jeu diminue. Cela entraîne une évolution vers une organisation collective pour maintenir la balle en l'air.

Une deuxième activité permettra d'apprendre à progresser vers l'avant. Un ballon est utilisé par 3 ou 4 élèves. Chaque équipe doit tenter d'atteindre le mur ou d'aller le plus loin possible en 3 minutes d'échanges. Toute balle tombée au sol est synonyme de retour au départ.

Enfin, une troisième activité propose de travailler sur le renvoi de la balle dans le camp adverse. Pour cela, il faut également frapper les balles pour défendre son propre camp. On joue par équipe de 6 sur un terrain de 9x9 mètres avec un ballon léger pour 2 (ou 1 ballon très léger par joueur). Sur un temps donné, l'équipe qui aura le moins de ballons dans son camp au coup de sifflet gagne.

Cette situation conduit ainsi les élèves à accepter de se dessaisir de la balle.

Ces petites activités amène au « jeu réel » proposé par la conseillère pédagogique dont le but est de faire tomber la balle dans le camp adverse avec une seule balle en jeu cette fois. Le type de ballon varie en fonction du niveau des élèves et le terrain selon leur nombre. Évidemment, l'équipe qui a le plus de points à la fin du temps réglementaire gagne la partie.

Des règles principales du « jeu réel » sont définies ainsi : mise en place de la rotation des joueurs intra-équipe. Chaque joueur sert 3 fois puis c'est l'équipe adverse qui sert à son tour (trajectoire haute demandée). La rotation se fait à chaque changement de la possession de la balle au service. Il est interdit de toucher le filet ou de pénétrer dans le camp adverse. Enfin, un point est marqué chaque fois que la balle tombe dans le camp adverse.

Dans cet article, on retrouve donc à la fois des points tactiques et des points stratégiques mais mettant en œuvre un réel jeu collectif.

* En 1999, G. Husser et B. Zimmer (CPC EPS Mulhouse) s'interrogent sur la façon de tenir compte des caractéristiques du volley-ball pour amener les élèves à construire des savoirs dans cette APSA.

En effet, la singularité du volley tient dans le fait qu'on a une opposition de deux équipes mais jamais de contacts, contrairement à la plupart des sports collectifs. De plus, le déplacement du ballon est aérien et les bras et mains y ont un rôle essentiel.

À l'école, cette activité demande des adaptations au niveau du terrain, du décompte des points, des balles... mais, des exigences sont aussi à conserver pour respecter sa spécificité : la frappe de balle, la mise en jeu par un service, l'opposition de 2 équipes séparées par un filet.

Pour des CM1 – CM2, la surface préconisée par les conseillers pédagogiques est de 4,5 x 4,5 mètres pour un filet d'une hauteur de deux mètres. Enfin, ils conseillent l'utilisation de ballon en cuir légers (ballon dit « d'initiation » en fin de cycle 3). Différents types de balles peuvent être utilisés en fonction de l'âge des joueurs et de leur appréhension cependant, on remarque que les élèves s'approprient le plus souvent le ballon le plus ferme,

plus proche du ballon de volley même si l'utilisation du « vrai » ballon n'est pas souhaitable.

Les règles prescrites par ces auteurs sont très proches des règles officielles :

- Service à une main derrière la ligne de fond de court, franchir le filet sans le toucher.
- Maximum 3 passes par équipe et 1 touche par joueur.
- Tenue de balle interdite (pas de blocage).
- Interdiction de toucher le filet ou pénétrer dans le camp adverse.
- Rotation des joueurs au service.
- Le point est marqué pour une faute de l'adversaire, une sortie ou une chute de la balle dans le camp adverse si et seulement si l'équipe a le service.

Pour que les élèves les assimilent mieux et plus rapidement, ce sera à eux d'arbitrer les différentes activités proposées.

Pourtant, pour Husser et Zimmer, il n'est pas question de privilégier des exercices d'habiletés mais d'équilibrer les séances en alternant matchs (où les règles sont à respecter) et séances visant un objectif spécifique (les frappes par exemple) sous forme exclusivement ludique.

Deux stratégies sont à leurs yeux essentielles :

- S'organiser pour défendre son terrain et renvoyer la balle. Pour cela, les élèves doivent apprendre à se placer sur le terrain (couvrir un maximum la zone), prévenir la réception (« j'ai »), et savoir s'écarter du receptriceur pour une meilleure vision du jeu.
- S'organiser pour renvoyer la balle et attaquer le terrain adverse. Afin d'y parvenir, les enfants apprennent à viser le fond de court où il n'y a pas de joueurs, à regarder le ballon pour se préparer à intervenir et à toujours se préparer à être un receptriceur potentiel.

Les savoirs moteurs ici travaillés seront en priorité les frappes, habiletés motrices incontournables (privilégier la passe quand le ballon arrive au dessus de la ligne d'épaule, la manchette pour le relancer quand il est dessous ; privilégier le service à la cuillère).

La perception de l'apprentissage privilégie ici l'aspect collectif en se détachant le moins possible de la pratique sociale du volley-ball.

* La même année, parut un article de Y. Prior (CPC-EPS) et de B. Thionel (institutrice CM2). Pour eux, jouer au volley-ball implique la maîtrise de différentes habiletés motrices et cognitives (notamment repérer une trajectoire, optimiser des actions collectives et avoir la notion de cible). Les séances qu'ils proposent favorisent ces apprentissages.

Pour le maître, il s'agit avant tout de caractériser les différents niveaux de pratique et de faire apparaître les besoins d'apprentissage. Les élèves, eux, pourront ainsi découvrir l'activité volley-ball dans une situation aménagée.

Les aménagements concernent ici le terrain, la hauteur du filet et l'usage de ballons mousse. Les élèves participent alors à des tournois triangulaires par équipe de 3.

Les règles retenues par les auteurs sont de jouer exclusivement avec les mains et bras, de lancer la balle sur un pair annoncé lors de l'engagement, les touches de balles avec amortis sont illimitées.

Après le tournoi, ils ont fait émerger les problèmes rencontrés et fait formuler des solutions pour y remédier.

S'en suivent 4 séances résumées ainsi :

Séance 1 : matchs de 1 contre 1 dans un « couloir » (5m sur 1)

Séance 2 : matchs 1 contre 1 sur un terrain cette fois limitée en profondeur (2 mètres pour 4,5 de large).

Séance 3 : 2 contre 1, ceci afin de faire ressortir la nécessité d'une aide pour défendre l'espace et élaborer des stratégies. (Dans les équipes de 2 joueurs, chacun doit toucher la balle avant le renvoi ; c'est ici leur critère de réussite.)

Séance 4 : tournoi 3 contre 3 afin de distinguer l'espace de jeu et l'espace cible. Un des camps est divisé en 2 zones bien visibles. Les lanceurs de cette zone doivent au préalable déterminer une zone dans laquelle toute l'équipe devra se placer après le service pour laisser un espace cible sans défense. En 5 passes (ou touches) maximum, l'équipe adverse doit renvoyer le ballon dans cette zone vide. Ils marquent trois points à chaque réussite.

Des prolongements permettront par la suite d'approfondir les habiletés motrices et cognitives spécifiques à l' APSA.

On a donc encore une proposition d'enseignement alternant des apprentissages techniques et un réel jeu en collectif.

* Dans la revue EPS n° 101 de 2001, L. Filippi et *al.* présentent deux articles.

Le premier propose un enseignement combinant des situations qui favorisent la maîtrise gestuelle et des jeux collectifs où les élèves sont confrontés à des situations complexes.

On vise ici l'acquisition de capacités motrices et cognitives en volley-ball en école primaire, le développement d'habiletés spécifiques liées au maîtrise du ballon sans pour autant focaliser sur la technicité du geste et l'apprentissage d'une organisation pour construire la notion de partenaires et de coopération pour une meilleure continuité des échanges.

Les auteurs, spécialistes du volley préconisent 3 phases par séance :

- une entrée dans l'activité par des jeux.
- une mise en jeu des habiletés acquises (jeu à 2 ou à 4).
- une situation collective conjuguant habiletés et stratégies au service de la coopération.

Des petits jeux peuvent alors être mis en action pour divers objectifs tant moteur que cognitifs : maîtriser ses passes, anticiper son action, tendre vers une continuité de l'échange, apprécier des trajectoires, se placer pour réceptionner un ballon, développer des habiletés motrices, identifier des rôles, valoriser la coopération etc.

* Dans le deuxième article proposé, la démarche des chercheurs tend à une adaptation au CM2 de l'activité complexe et codifiée qu'est le volley-ball.

C'est en effet une des rares APSA où il faut recevoir et renvoyer une balle dans le même geste. L'objectif ici est encore et toujours d'acquérir des comportements spécifiques à l'activité, de favoriser la continuité de l'échange en faisant voler la balle mais aussi de savoir créer la rupture en mettant l'adversaire en difficulté lorsque les conditions de

l'échange sont acquises.

Pour ces spécialistes, les variables utilisées (surface des terrains, hauteur de filet, nature des passes, nombre de joueurs...) influent directement sur la charge informationnelle et sur la pression temporelle (permettre ou non le blocage de balle) ressenties par les élèves. Il est donc important de les utiliser à bon escient, en fonction des niveaux et des évolutions de chacun.

Dans la séance, l'entrée dans l'activité privilégie la manipulation et le développement des habiletés spécifiques. Puis, les jeux à thème servent à mettre en place des situations d'apprentissage. L'alternance entre situations duelles et jeux collectifs permettent une meilleure maîtrise corporelle couplée à son réinvestissement dans un contexte plus complexe pour l'élève.

L'enseignant doit absolument savoir adapter les situations pour favoriser au maximum la plus grande activité possible.

Ces deux articles sont donc complémentaires pour une approche de l'enseignement du volley-ball en classe de CM2 incluant différentes phases d'apprentissage technique et de pratique collective.

* Pour Bonhomme (2003), « *la spécificité du volley-ball oblige le joueur à se placer, à recevoir et à renvoyer le ballon sans le bloquer et dans une même action : la touche haute doit être acquise et stabilisée avant d'évoluer vers d'autres gestes techniques.* »

Cet agent technique de développement (comité de volley-ball des Hauts-de-Seine) présente une proposition d'un apprentissage (comment se positionner, placer les mains, réceptionner et renvoyer le ballon...) de façon très technique.

On peut supposer que lui non plus n'est pas favorable à l'autorisation du blocage de ballon pour enseigner l'activité volley-ball, ce qui n'est pas du tout le cas pour J-J. Benoît et *al.* (instituteur, professeur d'EPS et BEES 2 de volley-ball) pour qui le jeu comporte trop de composantes à gérer pour imposer toutes ces règles aux enfants.

* Pour eux, le volley-ball est avant tout une activité d'opposition duelle où le but et de gagner l'échange.

Le jeu est complexe : frapper le ballon, lui faire franchir un obstacle, l'orienter dans le camp adverse, l'empêcher de tomber dans son propre camp sont autant de composantes à maîtriser et à gérer simultanément que des adaptations sont nécessaire pour son enseignement.

Les règles à respecter dans la proposition de ces auteurs privilégient la touche haute (sans exclure les autres), car elle est le geste spécifique du volleyeur. Afin de s'approcher de l'activité réelle, soit se mettre rapidement sous la balle à frapper, ils préconisent l'autorisation de bloquer le ballon avant de le relancer pour le frapper à deux mains. J-J. Benoît et *al.* précisent que peu à peu, l'action « bloquer-lancer » sera de plus en plus brève, ceci afin de favoriser la continuité du jeu.

Pour apprendre à contrôler le ballon à deux mains tout en étant en mouvement, des activités seront mises en place telles que le slalom (parcours) ou le « tape-mur ». Deux activités par deux : le « zig-zag » et le « retour à l'envoyeur » sont préconisées pour frapper le ballon en passe haute en direction d'un partenaire. Enfin, une dernière activité est présentée en vue d'orienter les frappes de balles.

* Pour terminer, un article de N. Bissières et O. Chancrin (CPD-EPS) datant de 2006 abordent les enjeux du volley-ball à l'école.

Pour ces conseillers pédagogiques, l'usage de ballons légers est impératif pour permettre aux élèves de respecter les caractéristiques du volley. Chacune de leurs séances comporte à la fois des exercices de manipulation par deux (passes, manchettes, service), une ou deux situations d'apprentissage et une situation de jeu adaptée comme les matchs à 2 contre 2.

Les règles minimales qu'ils ont sélectionnées comportent l'interdiction formelle de bloquer les ballons ainsi que le fait qu'ils touchent le sol (pas de rebond). En contrepartie, on autorise plus de 3 passes par équipe et la double touche pour un même joueur. Ces règles doivent évoluer vers celles du volley-ball sans réduire les échanges donc le jeu

et les apprentissages.

Des activités sont mises en place pour effectuer un maximum de passes. Par 4, les élèves doivent se passer le ballon sans le faire tomber pour l'amener dans l'espace adverse par des passes successives se rapprochant du filet.

Cette activité permet de résoudre les problèmes d'évaluation des trajectoires, de se déterminer comme réceptionneur, de frapper le ballon en mouvement et de passer de façon précise et orientée.

Des activités de 1 contre 1 avec plusieurs touches possibles et un service adapté (lancer ou frappe au choix) permettent de remédier aux problèmes d'orientation afin d'agir sur la balle, de frapper la balle pour lui faire franchir le filet et atteindre la cible, et enfin, de coopérer avec ses pairs pour envoyer le ballon dans le camp adverse. De plus, des jeux tels que les « balles brûlantes » amènent à empêcher le ballon de tomber dans le terrain. Enfin, les matches proposés en 2 contre 2 (6 à 8 minutes) en tie-break permettront aux élèves de faire face pour gérer leurs émotions et s'organiser entre partenaires.

Résultats :

À la suite de l'analyse des différentes procédures proposées dans les articles étudiés, on peut souligner que deux logiques se dégagent, découlant directement des deux types de méthodes distinguées par C. Bayer : une logique des contenus (apprendre les habiletés motrices avant de les lier à la stratégie et au jeu collectif) et une logique opposée prônant les situations collectives comme point de départ et permettant d'aboutir à une pratique plus technique en vue de répondre à des difficultés rencontrées pendant le jeu.

Nous nous proposons ici de classer les articles à l'aide de tableaux de comparaison afin de déterminer quelle logique est la plus présente et quels aménagements sont les plus utilisés pour l'apprentissage du volley-ball.

Pour plus de simplicité, nous avons désigné les articles par le numéro de la revue EPS 1 correspondante.

	Logique des contenus :	Logique d'aspect collectif :
<i>professeur d'EPS, professeur des écoles</i>	Articles des revues n° 12, 28.	Articles des revues n° 2-3, 94.
<i>Autre : conseiller pédagogique, délégué départemental, agent technique etc.</i>	Articles des revues n° 24, 114.	Articles des revues n° 9, 18, 74, 93, 101a, 101b, 127, 130.
Pourcentage :	26%	73%

Adaptation matérielles préconisée	Numéros des revues des articles concernées.	Pourcentage
Ballon	2, 3, 9, 18, 24, 28, 74, 93, 94, 127, 130.	(73%)
Filet	2, 3, 12, 18, 24, 74, 93, 94, 101b, 127.	(67%)
Terrain	2, 3, 18, 24, 93, 94, 101b, 127, 130.	(60%)

Mise en place de la rotation des joueurs :	Pas de rotation mise en place.
Articles des revues n° 12, 24, 74, 93, 94.	Articles des revues n° 2, 3.
Rebond non autorisé :	Rebond autorisé :
Articles des revues n° 12, 24, 28, 74, 93, 130.	Articles des revues n° 2, 3, 18, 101b.
Blocage de balle interdit :	Blocage de balle autorisé :
Articles des revues n° 12, 24, 74, 93, 114, 130.	Articles des revues n° 2, 3, 9, 18, 94 (amortis) et 127.
Pas de touches multiples de la part d'un même joueur :	Multiples touches possibles :
Articles des revues n° 24, 93.	Articles des revues n° 12, 130.
Passes limitées (souvent 3) :	Passes intra-équipe illimitées :
Articles des revues n° 12, 93, 94.	Articles des revues n° 2, 3, 130.

On a donc remarqué que les propositions d'enseignement divergeaient dans la définition de la réglementation, l'adaptation matérielle à avoir et dans les formes d'enseignement.

Cependant, une première conclusion doit être tirée des pourcentages concernant l'approche d'enseignement : 73% des articles préconisent en effet d'aborder l'apprentissage du volley-ball à travers une logique du jeu, de faire vivre la balle et de favoriser le collectif. Seuls 4 articles utilisent une approche plus technique dont 3 datent d'avant 1986. Il semblerait que la logique découlant des méthodes actives soit alors en expansion et que les méthodes « traditionnelles » se réduisent fortement pour ne pas dire « tendent à disparaître ».

Au niveau des adaptations, les pourcentages sont flagrants et montrent que les ballons, la hauteur des filets et le terrain se doivent d'être adaptés en vue d'un bon environnement de jeu pour des jeunes joueurs. Notons en plus de cela que certains articles n'abordent pas d'adaptation particulière sans pour autant la refuser ou préciser un contexte plus « traditionnel » et donc respectant l'environnement volley-ball de la pratique à haut niveau. Les pourcentages déjà élevés ne sont donc pas complètement révélateurs des pratiques habituelles.

Au niveau des règles particulières mises en place, la question se maintient au niveau de l'autorisation du blocage de la balle, du rebond ou des passes multiples.

Il semblerait que la réglementation se fasse en fonction de ce qui est travaillé, des compétences que les enseignants veulent faire acquérir aux élèves. De plus, on peut souligner que chacun adapte une partie des règles et jamais « tout ou rien » : on n'a rarement, voire jamais, d'autorisation **et** du rebond, du blocage, des touches multiples, des passes illimitées contre un enseignement interdisant **tous** ces éléments. Il s'agit donc ici de déterminer les adaptations de règles nécessaires à l'élève en vue de ce que l'on veut réellement aborder. De plus, quelques soient les modifications de règles proposées, on tend presque systématiquement à voir leur disparition au fur et à mesure de l'avancement des séances d'enseignement. Cette adaptation provisoire est donc à étudier au cas par cas selon les attentes de l'enseignant.

On a donc des points communs mais aussi des divergences déterminés et par les différentes logiques entraînant différents choix de pratiques des APSA à l'école (convention de l'APSA, moyens pouvant être mobilisés sur le terrain et/ou par l'élève...) et par les compétences que les enseignants veulent faire acquérir.

Bibliographie :

- AMADE-ESCOT C. (1989), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. AFRAPS et STAPS, Clermont-Ferrand.
- BADIN J.-C., juin 1991, *Volley-ball, formation du joueur et entraînement*, Paris, Éditions Amphora.
- BADIN J.-C., Volley-ball 2 objectifs... 13 situations pédagogiques, *revue EPS 1*, 1983, n°12, p28-31.
- BAYER C., 1982, *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Éditions Vigot.
- BISSIÈRES N., COÛFFÉ A., La balle qui vole, *revue EPS 1*, 1995, n°74, p25-26.
- BISSIÈRES N., CHANCRIN O., Les enjeux du volley à l'école, *revue EPS 1*, 2006, n°130, p23-24.
- BENOÎT J.-J., DRUENNE F., DRUENNE S., OHIER C.-E., Le mini-volley : un jeu d'opposition, *revue EPS 1*, 2006, n°127, p23-24.
- BONHOMME P., La touche haute, *revue EPS 1*, 2003, n°114, p31.
- CHEVALLARD Y., 1985, *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble.
- DEKETELAERE D., HUGOT A., RICHARD N., DELEPLACE G., Le volley-ball : un jeu facile pour l'enfant ? (partie 1), *revue EPS 1*, 1981, n°2, p25-29.
- DEKETELAERE D., HUGOT A., RICHARD N., DELEPLACE G., Le volley-ball : un jeu facile pour l'enfant ? (partie 2), *revue EPS 1*, 1981, n°3, p19-24.
- DESPEYRIÈRES M., Jouer au volley en classe unique, *revue EPS 1*, 1984, n°18, p26-28.
- DEVELAY M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur.
- DUGAS E., Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, *Revue Française de Pédagogie*, 2004, n°149, p5-17.
- FLIPPI L., MONTIGNY A., SENERS F., De la balle qui vole à la balle qui marque, *revue EPS 1*, 2001, n°101, p25-26.
- FLIPPI L., MONTIGNY A., SENERS F., Le volley-ball à la portée de tous, *revue EPS 1*, 2001, n°101, p28-29.

- GOUYON R., GUERAL G., BONNET G., Volez... Balles !, *revue EPS I*, 1985, n°24, p24-27.
- HUSSER G., ZIMMER B., Connaissance de l'activité volley-ball, *revue EPS I*, 1999, n°93, p7-9.
- LAMOUCHE C., PETIT D., Le volley-ball et l'enfant. *revue EPS I*, 1986, n°28, p16-19.
- MARTINAND J.-L., 1986, *Connaître ou transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences techniques*, Peter Lang, Berne.
- MARSENACH J., 1994, *EPS au collège et volley-ball*, INRP institut national de recherche pédagogique.
- MARSENACH J., Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges, *revue française de pédagogie*, 1989, n°89, p 7-10.
- MEDLER M., SCHUSTER A., Volley-ball des jeux, *revue EPS I*, 1982, n°9, p2-4.
- METZLER J., Nourrir le présent avec le passé ? Le cas du volley-ball, *revue EPS*, 1998, n°269, p23-26. (Éducation physique et sport -1976),
- METZLER J., Quel volley-ball en fin de 3è, *revue hyper (AEEPS)*, 1991.
- PRIOR Y., THIONEL B., S'initier au volley, *revue EPS I*, 1999, n°94, p27-28.
- REUTER Y., mars 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- RUMELHAERD G., 2011. Le processus de dogmatisation - p. 165-178 (*dans Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile - 2011 - 11 - Mars 2011*)
- Collectif 1er degré de l'AEEPS, 1994, *Éducation Physique, le guide de l'enseignant*. Paris, Coédition AEEPS – éditions revue EPS.

Le Volley-ball en tant que pratique sociale en cycle 3.

Le volley-ball est un sport collectif qui se détache des pratiques habituelles. En effet, il est le seul où le contact entre les adversaires ne se présente pas, chaque équipe jouant dans un espace délimité qui lui est approprié.

De plus, il se singularise par une prise de balle qui lui est propre : la reprise de volley. Cette méthode de frappe requiert des habiletés techniques importantes, très difficiles à manier pour des joueurs débutants et particulièrement des élèves de 8 à 11 ans.

Le peu de recherche didactique au primaire nous conduit donc à nous interroger sur les méthodes d'enseignement et les choix portés dans l'enseignement d'une telle pratique.

Dans ce mémoire, une étude documentaire est proposée afin de déterminer quels sont donc les contenus d'enseignement privilégiés dans l'enseignement du volley-ball à l'école primaire, et particulièrement, au cycle 3.

Mots-clés : *volley-ball, pratique sociale de référence, transposition didactique, méthodes d'enseignement.*