

Un enseignement explicite et des émotions authentiques, est-ce possible ?

Les propositions d'enseignement développées par les comptes-rendus de pratique (CRP) sont divers, mais elles ont en commun la volonté d'engager les élèves débutants dans des apprentissages en volley. Les orientations pédagogiques et didactiques pour permettre l'entrée des élèves dans le jeu sont contrastées. On discute ici des options et des problèmes auxquels elles cherchent à répondre.

Les approches que développent les CRP convergent dans la volonté de valoriser l'entrée dans les apprentissages par la construction d'émotions et d'intentions liées au jeu. Le choix que font les collègues est celui d'une démarche de construction de sens, dans laquelle l'engagement tient dans l'expérience de la « logique du jeu », les émotions qui s'y rapportent et les intentions qu'elles suscitent. Dans cette approche, on fait le pari que l'immersion dans une pratique jouée et adaptée aux possibilités des élèves favorise leur implication et leur apprentissage. Ces options pédagogiques s'appuient sur l'idée que les émotions orientent l'activité adaptative des pratiquants. A cet égard, la situation de la « mort subite » que propose A. Contin résonne avec les travaux de recherche de Récopé¹. Celui-ci examine comment, chez des joueurs de niveaux différents, cette sensibilité de la rupture à l'échange et les émotions qui s'y rattachent orientent l'activité défensive des joueurs. Dans les propositions que font les CRP, les émotions et les intentions à construire amènent à des aménagements sur les modalités d'intervention sur la balle souvent considérées en volley comme la cause de difficultés d'apprentissage. Pociello² faisait remarquer qu'à l'inverse du rugby, le volley se caractérise par la longueur des apprentissages qu'il requiert et la non-spontanéité d'accès au jeu. L'obligation de frapper la balle réduit le temps d'intervention. Elle contraint à des anticipations et des coordinations difficiles. Elle oblige à combiner des déplacements rapides, explosifs et des interventions sur la balle plus fines et ajustées. Cette contrainte de frappe impose également une lecture des situations de jeu « prévisionnelle » et partagée entre les joueurs pour permettre de gagner du temps. Ce sont sans doute ces considérations qui amènent les collègues à contourner ou différer la rencontre des difficultés inhérentes à la manipulation de balle et à valoriser le jeu. Pour I. Beguery les élèves s'engagent dans l'activité beaucoup plus vite en leur autorisant la balle accompagnée. Pour A. Contin la multitoche permet aux élèves l'expérience des émotions de la protection

de son camp. C. Girre autorise tous types d'intervention sur la balle pour favoriser le jeu. Ces aménagements pédagogiques invitent à réfléchir sur les possibilités d'apprentissages explicites dans des situations jouées.

Émotions du jeu et visibilité des savoirs

Appuyés sur les apports de la sociologie de Bernstein, les travaux d'Escol convoquent la notion de « cadrage » comme un filtre interprétatif des malentendus scolaires et des brouillages que vivent certains élèves. Ces travaux déterminent deux modèles pédagogiques, invisibles ou visibles. Dans le premier, l'invisibilité et le flou renvoient à la globalité des tâches à effectuer. Le découpage des objets de savoir est implicite, l'élève accède aux finalités de la tâche de son propre mouvement. À l'inverse dans une pédagogie visible, le guidage est plus explicite, plus instructeur. Les tâches laissent moins de place à l'exploration par les élèves. Ce cadre de lecture issu de recherches en sociologie de l'éducation donne des hypothèses interprétatives de la construction des inégalités d'accès au savoir qui fonctionnent à l'intérieur de l'école. Pour le dire vite, le flou et l'invisibilité de modalités pédagogiques défavorisent les élèves moins habitués à questionner ce qui se cache derrière les situations et à l'inverse favorisent les plus « initiés » des attentes scolaires. Ces approches, certes un peu binaires, questionnent nos pratiques d'enseignement. Faut-il prioriser un enseignement

« Les collègues usent souvent de stratégies ou de compromis. Elles alternent des séquences de manipulation de balle décontextualisées avec des périodes de jeu. Ils mettent en scène des thématiques de travail assez générales dans du jeu contraint. »

1. Récopé (2006) Conceptualisation et normativité vitale, in Merri, La conceptualisation en débat, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
2. Pociello (1983) Le rugby ou la guerre des styles, Paris, Métaille.

explicite de techniques décontextualisées au risque d'une rupture de sens et de signification? Doit-on privilégier le jeu quitte à brouiller les apprentissages à effectuer? Dans cette tension, les collègues usent souvent de stratégies ou de compromis. Elles alternent des séquences de manipulation de balle décontextualisées avec des périodes de jeu. Elles mettent en scène des thématiques de travail assez générales dans du jeu contraint: faire vivre un jeu de vitesse pour A. Contin, un jeu de déplacement pour C. Girre, un jeu de construction pour I. Baguery. Entre le risque de flouter les contenus dans la complexité du jeu et les difficultés d'apprentissage que génère leur décontextualisation, les enseignantes explorent les conditions de l'intégration des savoirs dans une activité significative de volley-ball.

La détermination des objets et des contenus dans des situations de jeu

Les pratiques d'enseignement ainsi que la littérature professionnelle et scientifique alimentent la réflexion pour une exploration d'un enseignement rendant plus visible le complexe. Nous pointons deux idées fortes qui leur permettent de penser ce problème. La première tient dans la délimitation des objets d'étude proposés aux élèves autour de ce qui est l'essentiel de la pratique. Cette démarche invite à l'identification de l'élémentaire³, au travail dans des situations exemplaires, emblématiques des problèmes fondamentaux du volley. Dans cette optique on s'attache à faire vivre des choix d'action collectifs en fonction de l'état du rapport de force et des dimensions tactiques du jeu. Ainsi on peut imaginer un objet d'étude sur le fonctionnement du couple réceptionneur/non réceptionneur qui s'appuie sur le fait que ces deux joueurs ne s'organisent pas de la même manière, n'ont pas les mêmes actions sur le ballon et les mêmes déplacements selon que la balle qui leur arrive met le réceptionneur en crise de temps ou non.

On trouve cette préoccupation d'organiser et de délimiter l'accès à la complexité du jeu dans des travaux déjà anciens qui proposent des modélisations didactiques des sports collectifs. Theodorescu parle de «tactique individuelle» pour associer intention et technique. Deleplace⁴ propose la notion d'unité tactique isolable pour permettre de faire vivre la complexité du jeu dans des formats réduits. Mérand⁵ pour le basket avance l'idée d'objet d'étude en référence à la construction d'une langue de jeu, un code commun d'intention et d'action.

Une deuxième option pour le développement d'un enseignement plus visible renvoie à l'explicitation des conditions de la transformation que les joueurs doivent opérer pour traiter plus efficacement les problèmes posés par le jeu. Les contenus d'apprentissage demeurent souvent dans l'ombre des propositions de tâches présentées aux élèves. Nous décrivons plus

facilement ce qu'on demande aux élèves que la manière dont ceux-ci vont apprendre et devoir combiner les éléments de la situation pour progresser. Comment les amener à articuler les indices qui permettent de lire les situations de jeu et les actions pour agir dessus, comment les aider à associer ce qui relève de la maîtrise et ce qui relève de la lecture du jeu? Pour le réceptionneur de notre couple, la hauteur de balle à donner



dépend de l'intensité de la frappe, du temps disponible pour l'intervention du partenaire, des actions de déplacement anticipatoires qui ont permis d'être à temps ou en retard sous la balle... C'est, entre autres, l'articulation progressive de ces éléments dans l'action qui constitue des contenus permettant une activité plus performante.

Des objets d'étude intégrateurs

Pour peu qu'ils soient exclusifs, «Jouer pour apprendre» ou «apprendre pour jouer» constituent deux modes d'enseignement qui portent le soupçon d'aller à l'inverse des apprentissages de tous. A la suite des exposés des collègues, nous versons au débat la possibilité de les réunir autour d'objets d'étude délimités, porteurs de la complexité du jeu et permettant l'intégration de contenus explicites. Nous voyons une piste à explorer pour éviter que le jeu ne masque les apprentissages attendus ou que l'explicitation de ce qu'il convient d'apprendre ne se réduise à un nouveau technicisme.

♦ B. Lebouvier

3. Astolfi, JP (1992). L'École pour apprendre. Paris : ESF.

4. Deleplace, R. (1979) Rugby de mouvement, rugby total, Paris, Éditions de la revue EPS.

5. Merand, R. (1990). Lancer et circuler.