

COSTRUIRE DELLE COMPETENZE MOTORIE NEL VOLLEY IN EFS: Studio didattico nella scuola primaria (10-11 anni)

Christine AMANS-PASSAGA, Ingrid VERSCHEURE

Riassunto

Inscritto nel paradigma dell'azione didattica congiunta, questo studio si interessa alla evoluzione delle prestazioni motorie degli allievi nel corso di una sequenza nel volleyball condotta da un insegnante di Educazione Fisica e Sportiva (EFS) nella scuola primaria (10-11 anni). Mette in legame queste eventuali trasformazioni con gli ambienti didattici che l'insegnante ha proposto e che gli allievi hanno investito in maniera singolare. Incontri e osservazioni sulla durata della sequenza anno permesso di condurre delle analisi qualitative e quantitative, nello stesso tempo sull'azione didattica e sulle prestazioni motorie degli allievi. Le analisi comparate tra l'inizio e la fine della sequenza permettono di mettere in luce degli indici di acquisizioni nei settori tattici e tecnici che rinviano a nuove competenze motorie. Esse confermano che questa attività sportiva, relativamente poco programmata nella scuola elementare, può essere il supporto di una EFS ricca, tuttavia a condizione che sia operata dall'insegnante con un trattamento didattico che dà la priorità alla costruzione delle abilità tattiche.

Parole chiave

Ambienti didattici, azione didattica congiunta, competenze motorie, educazione fisica e sportiva, volleyball.

1. INTRODUZIONE

Il campo degli studi in didattica della Educazione Fisica e Sportiva (EFS) nella scuola primaria, permettente di documentare la specificità e la realtà delle pratiche ordinarie in questo contesto, si è ampliata. In questa linea, la posta in gioco di questo studio consiste nello oggettivare eventuali trasformazioni nelle prestazioni motorie degli allievi nel corso di una sequenza d'insegnamento di EFS nella scuola primaria e a indentificare degli ambienti didattici che sono proposti dall'insegnante e che contribuiscono essi stessi ad alimentare.

Una particolarità dello studio risiede nell'attività supporto considerata: il volleyball. Quest'attività fisica e sportiva si avvera in effetti poco programmata dagli insegnanti delle scuole (in Francia)

per rispondere alla prescrizione dei programmi consistenti nel confrontare gli allievi con attività di cooperazione e di opposizione, a proporre delle attività in legame con il campo d'apprendimento «Condurre e padroneggiare un affronto collettivo» (dal Programma 2015 della scuola primaria francese). Ora, paradossalmente, noi consideriamo che, a condizione di essere adattata didatticamente alle caratteristiche degli allievi giovani, quest'attività può permettere lo sviluppo di competenze motorie ricche e completamente prevedibili.

2. L'INSEGNAMENTO DELL'EFS NELLA SCUOLA PRIMARIA

2.1. Uno sguardo scientifico su questo oggetto

Un numero importante di ricercatori in didattica ha fatto dell'insegnamento dell'EFS nel primo grado l'oggetto dei loro lavori (Amans-Passaga, 2010; Amans-Passaga, 2015; Banchouin, 2013; Devos, 2006; Pontais e Brière Guenoun, 2014; Thépaut, 2010; Thépaut e Léziard, 2008, 2013; Verscheure, 2020). Questi diversi studi hanno punteggiato le possibilità e le difficoltà provate dagli insegnanti del primo grado per assicurare questo insegnamento. Questi hanno anche analizzato il ricorso a personale esterno e i suoi effetti. Certi si sono interessati ai contenuti esaminati o insegnati, e a ciò che apprendono realmente gli allievi in materia di competenze specifiche o trasversali (Amans-Passaga e Devos-Prieur, 2015; Thépaut e Leziard, 2008). Questi studi convergono verso la messa in evidenza della difficoltà provata dagli insegnanti delle scuole ad insegnare le differenti attività fisiche e sportive. Essi mettono ugualmente in luce l'assenza di un riferimento preciso a dei contenuti d'insegnamento chiaramente identificati in ragione di una conoscenza ristretta delle attività fisiche e sportive (AFS) e di una formazione insufficiente. Così, Escriva-Boulley, Tessier e Sarrazin (2019) mostrano che l'EFS non è insegnata all'altezza delle prescrizioni istituzionali in Francia (3 ore settimanali) come all'estero. Essi analizzano due fattori esplicativi maggiori: un debole sentimento di efficacia personale e una formazione insufficiente: «Gli insegnanti che non si sentono qualificati tendono a trascurare l'insegnamento dell'EFS» (p. 35).

2.2. La costruzione di competenze motorie come posta in gioco prioritaria dell'EFS

Noi consideriamo che l'EFS deve partecipare in maniera preponderante alla costruzione di nuove competenze motorie. In effetti, il processo, le strategie e anche l'abilità non possono esprimersi e quindi esistere che attraverso lo sviluppo di competenze motorie (Gréhaigne,

Billard, Guillon e Roche, 1989). L'EFS dota gli allievi di «poteri d'agire» aiutandoli a costruirsi e trasformarsi nelle situazioni complesse (Pontais, 2015). Questi poteri d'agire rinviano alla capacità di sviluppare la propria motricità usuale, di accedere a una motricità «extra-ordinaria», di costruire una conoscenza corporea del mondo. «Questa è la condizione perché ciascun allievo possa fare delle scelte oggi e dotarsi di possibilità per tutta la sua vita adulta» (Pontais, 2015, p. 68). Le competenze (poteri) motorie articolano saper-fare, sapere sul farlo ed esprimersi nelle abilità motorie efficaci (Amad-Escot, 1989). Secondo Gréhaigne, Billard, Guillon e Roche (1989), esse ricoprono due grandi categorie di problemi che hanno attinenza con l'attività percettiva e decisionale del giocatore, in rapporto molto stretto con le abilità motorie che il soggetto possiede o deve costruire. Questo potere d'agire si combina al piano percettivo (percepire e analizzare la situazione), al piano decisionale (concepire e scegliere una soluzione) e al piano motorio (per esempio, in una situazione di opposizione, lanciare la palla nella direzione e alla distanza auspiccate). In effetti, secondo Gréhaigne e Cadopi (1990), lo scopo dell'apprendimento è la costituzione di saperi e di poteri motori nei quali la componente mentale (rappresentazione, pianificazione e strategia della azione motoria) è essenziale. Questi autori considerano che in EFS, e in particolare negli sport collettivi, sono mirati dei saperi pratici nel senso in cui «ogni azione produce due specie di effetti sul reale che ceca di trasformare: degli effetti voluti e degli effetti non voluti. Questi sono i concatenamenti di operazioni, le regole e le condizioni da rispettare per ottenere gli effetti voluti e ottenere che si organizzino in procedure o in progetto d'azione e costituiscono, quando sono formalizzati, il sapere pratico in questa situazione e per raggiungere questo risultato. Come farlo? Quando farlo? In risposta a quale segnale e a quali informazioni?» (Gréhaigne e Cadopi, 1990, p. 22). È alla luce di tali questioni che ci siamo interes-

sati alla costruzione (o non) di nuovi poteri motori, nel volley alla scuola elementare.

2.3. Il volleyball come pratica di riferimento nella scuola elementare

La nostra rassegna della letteratura, francese e internazionale, sull'insegnamento del volley nella scuola di primo grado si è avverata poco fruttuosa poiché pochi lavori di ricerca si sono interessati a tale tematica, in legame verosimilmente con il fatto che pochi insegnanti propongono quest'attività a questo livello scolastico. Noi abbiamo fatto l'ipotesi che il volley è poco utilizzato come pratica di riferimento in EFS dagli insegnanti del primo grado, in particolare perché difficili da adattare alle risorse dei giovani allievi, essendo percepite le abilità specifiche come difficili da costruire. In effetti, «il volley è ancora frequentemente associato nelle rappresentazioni, nello stesso tempo nei giocatori e nei principianti, ad una difficoltà tecnica molto importante» (Verscheure e Amans-Passaga, 2013, p. 207).

Ora, numerosi autori, in qualità di formatori o formatrici, insegnanti, specialisti dell'attività di volleyball nel campo dell'educazione o dell'ambiente federale, hanno portato la loro attenzione sull'interesse pedagogico di questa attività supporto, sulle condizioni della sua utilizzazione, esplicitando il trattamento didattico possibile (Bironneau e Bevon, 2009; Jardon, 2019; Leziart e Lepuissant, 2009; Metzler, 2017). Le poste in gioco che gli sono riconosciute riguardano, da una parte la costruzione di modi d'azione molto specifici sul pallone, in legame con il fatto che quest'ultimo deve essere colpito (palleggio, bagher, servizio, ecc.) e, dall'altra, il fatto che la qualità di questi colpi dipende dal processo precedente (anticipo) che sono ugualmente da costruire (spostamenti, piazzamenti, lettura e interpretazione dei segnali, anticipazione, presa di decisione) che rinvia a una dimensione più

tattica dell'attività. «Gli allievi vanno ad apprendere a fare delle cose nella corrente del gioco e non dai gesti tecnici decontestualizzati» (Ulrich e Eloi, 2018, p. 205).

Per pervenirvi sono possibili delle sistemazioni delle regole. Così, l'autorizzazione al rimbalzo, alla giocoleria, al bloccaggio possono apparire come degli elementi facilitatori provvisoriamente autorizzati nelle prime tappe dell'apprendimento. I contatti considerati (prendere-lanciare, rimbalzo accompagnato) sono proposti come strumenti pedagogici intermediari facilitanti la entrata nelle logiche collettive (Gruppo di riflessione educazione nazionale – FFVB, 2006; Jardon, 2019; Metzler, 2017). Delle opposizioni adattate in 1 contro 1, 2 contro 2 o 3 contro 3 con la regola «palla bloccata» appaiono pertinenti per comprendere il senso del gioco e favorire l'impegno degli allievi principianti: «La sistemazione del servizio e l'autorizzazione del blocco del pallone in primo tocco di palla devono essere compresi con una preoccupazione di equilibrio del rapporto di forza attacco/difesa. Queste regole permettono di favorire gli scambi» (Metzler, 2019, p. 21).

3. UNO STUDIO CHE SI INSCRIVE NEL PARADIGMA DELL'AZIONE DIDATTICA CONGIUNTA

I nostri lavori sull'insegnamento dell'EFS nella scuola primaria si inscrivono nel paradigma dell'azione didattica congiunta. Con l'analisi fine dei sistemi didattici nell'insegnamento ordinario, essi mettono in luce i contenuti d'insegnamento proposti dagli insegnanti e appresi dagli allievi. Sulla scia di Schubauer-Leoni e Leutnegger (2005) che privilegiano «la logica ascendente per trattare dei fenomeni trasposizionali» (p. 417), noi reperiamo i contenuti insegnati al centro dei fenomeni di insegnamento-apprendimento. Per questo, noi analizziamo le fasi interattive tra l'insegnante e gli allievi:

«Ogni situazione didattica può essere pensata come un insieme complesso di relazioni che mettono in gioco dei dispositivi materiali e simbolici, con delle azioni dell'insegnante e degli allievi relativamente a degli oggetti di sapere che devono essere insegnati e appresi» (Amad-Escot, Verscheure e Devos, 2002, p. 89).

Tuttavia, lo scopo di questo articolo è non solamente di analizzare i contenuti al centro dei dispositivi proposti dal professore, ma anche di informare la maniera con cui gli allievi investono i contesti di studio proposti, danno del senso alle differenti parti dell'ambiente didattico, e ciò che questo genera in materia di trasformazione delle prestazioni motorie. L'ambiente didattico che è costituito di elementi locali, istituzionali, culturali, concettuali, materiali è ciò che agisce sull'allievo e su cosa l'allievo agisce (Amade-Escot e Venturini, 2009). In effetti, succede che gli allievi, investendo in maniera originale gli «ambienti proposti per lo studio», imparano altra cosa rispetto a ciò che l'insegnante aveva immaginato fargli apprendere. Precisiamo che utilizziamo la nozione di «studio» conformemente all'accezione di Bécu-Robinault (2018) che la definisce come «la parte visibile, pubblica dell'attività degli allievi» (p. 11). Così, talvolta, l'ambiente didattico nel quale evolve un certo numero di allievi non è quello supposto dall'insegnante. Ciò ci porta a indagare la costruzione degli «ambienti per lo studio» (Johsua e Felix, 2002), nello stesso tempo in quanto «open space» – limitato da frontiere date dall'insegnante – ma «non co-costruito una volta per tutte» (Johsua e Felix, 2002) dal fatto dell'azione didattica congiunta.

Il nostro progetto si appoggia su dei descrittori dell'azione congiunta (Schubauer-Leoni e Leutenegger, 2005; Sensevy, 2007). Noi analizziamo la

mesogenesi, cioè l'attività dell'insegnante che crea dei dispositivi, struttura degli ambienti per lo studio, e quella degli allievi che sono tanti soggetti agenti e responsabili degli avvenimenti che nascono. In questo ambiente co-costruito, professore e allievi adottano delle posture evolutive. Noi valutiamo quindi la *topogenesi*, cioè la presa di responsabilità degli allievi o dell'insegnante nei riguardi dei saperi. Reperiamo ugualmente il trascorrere del tempo didattico (*cronogenesi*): (1) quello del professore che introduce degli elementi di sapere e (2) quello degli allievi relativamente alla maniera con cui il loro sapere si costruisce progressivamente. D'altronde, a questo livello deve essere presa in considerazione l'eterogeneità dei profili (Leutenegger, 2009). Infine, come lo spieghiamo in metodologia, noi abbiamo costruito dei descrittori dell'attività degli allievi che permettono d'informare la maniera con cui essi si impegnano nei dispositivi, si investono sul piano motorio e sul piano linguistico negli scambi, partecipano al gioco. Questi descrittori sono particolarmente utili per attestare del fatto che gli allievi traggono profitto dal gioco.

4. QUESITI DI RICERCA

È alla luce di queste considerazioni che abbiamo seguito una sequenza di insegnamento-apprendimento del volley nelle ultime classi (10-11 anni) della scuola primaria. In questo articolo, si tratta di rispondere ai seguenti quesiti di ricerca (QR):

QR1 : Quali sono gli indici che attestano di un'evoluzione delle prestazioni motorie degli allievi nel corso di una sequenza di volley?

QR2 : Quali sono gli ambienti pensati e proposti dall'insegnante per permettere

questi progressi? Quali sono i contenuti esaminati dallo studio?

QR3 : Come gli allievi si impadroniscono delle opportunità offerte dai dispositivi proposti dall'insegnante? In cosa la loro azione contribuisce alla co-costruzione dell'ambiente per lo studio?

5. METODO : ALL'INCROCIO DI DATI QUALITATIVI E QUANTITATIVI

Seguendo Leutenegger (2009), noi abbiamo considerato che «il tempo di osservazione deve essere sufficientemente lungo per poter osservare delle modificazioni» (p. 115). Così, il dispositivo di ricerca sottolinea lo *studio di caso* realizzato presso un maestro di scuola (MS) responsabile di una classe di quinta (composto da 25 allievi di 10-11 anni). Si tratta di un maestro formatore esperto e con profilo sportivo, ma non specialista dell'attività di volleyball. Abbiamo seguito una sequenza di 10 sedute di volleyball, in particolare alla ricerca delle trasformazioni delle prestazioni motorie dell'insieme degli allievi della classe, i quali non avevano mai praticato questa attività.

5.1. La raccolta dei dati

Il protocollo di raccolta dei dati si è svolto in parecchie tappe (Leutenegger, 2009):

- 1) Un incontro ante-sequenza permettente di affinare la conoscenza dell'insegnante, il suo profilo, la sua concezione dell'EFS, la sua analisi dell'attività volleyball, le sue intenzioni didattiche per questa sequenza di insegnamento.
- 2) L'osservazione in diretta e la registrazione audiovisiva delle 10 sedute, che durano fino ad 1^h 30', per prendere in conto i tempi di attività motoria e i tempi di scambio e di attività riflessiva tra maestro e allievi.

- 3) Un'analisi macroscopica dei differenti ambienti didattici proposti sul filo della sequenza, mirante a costruire la trama dei contenuti messi allo studio dall'insegnante sul filo delle sedute.
- 4) Un prelievamento dei dati sull'attività degli allievi, al fine di descrivere il loro impegno negli ambienti proposti dall'insegnante e di rilevare delle indicazioni qualitative e quantitative di trasformazione delle loro prestazioni motorie sul filo delle dieci sedute nel settore di gioco definite. Ci siamo focalizzati su tre sedute S2, S8, S10 nel corso delle quali il MS ha proposto delle situazioni di gioco comparabili. Abbiamo analizzato i punti giocati durante i differenti match concomitanti di una stessa seduta.
- 5) Un'analisi delle interazioni del MS con gli allievi, in particolare nei momenti di istituzionalizzazione attorno ai saperi, al fine di identificare i contenuti sul quale portano gli scambi.
- 6) Infine, abbiamo realizzato un incontro di fine sequenza per accedere al punto di vista dell'insegnante, in particolare al fine di conoscere la sua analisi delle prestazioni degli allievi e della loro evoluzione.

5.2. Condensazione e analisi dei dati

Abbiamo condensato dei dati in formati permettenti inferenze e interpretazioni (Leutenegger, 2009). Così, analizziamo l'evoluzione delle prestazioni motorie nel corso di situazioni comparabili di opposizione collettiva proposte dall'insegnante in differenti momenti della sequenza; in seduta 2 (S2), seduta 8 (S8) e seduta 19 (S10). Queste di situazioni di opposizione di 3 contro 3 sono soggette dalle seguenti regole: la possibilità di avanzare nel terreno per effettuare un servizio, la possibilità di bloccare la palla in ricezione o in difesa (sul primo tocco).

Per analizzare i punti giocati dal servizio fino alla fine dello scambio, abbiamo costruito degli indicatori che permettono di

descrivere le condotte individuali e collettive al fine di reperire l'evoluzione delle prestazioni degli allievi (QR1):

- 1) descrizione della circolazione della palla, della successione delle azioni (servizio, ricezione, trasmissione, attacco, difesa);
- 2) per ciascuna azione sul pallone: analisi del tipo di tocco, altezza della traiettoria, della destinazione e dell'effetto sui compagni e sugli avversari;
- 3) identificazione delle intenzioni di giocatori e giocatrici quando questi ultimi sono accessibili a partire dal loro spostamento, dal loro orientamento corporeo o della focalizzazione della loro presa d'informazione, per esempio.

Ecco un esempio di descrizione/analisi di un punto osservato in S10:

- 1) servizio dall'interno del terreno che supera la rete con una traiettoria relativamente piatta e che arriva nella zona centrale del terreno avversario;
- 2) intervento di un giocatore in ricezione che si è spostato e che blocca la palla mettendo un ginocchio a terra e identificandosi («Mia»);
- 3) la trasmissione in passaggio alto a un compagno che è avanzato verso la rete sulla sua destra con l'intenzione di attaccare il campo avversario;
- 4) attacco di quest'ultimo con un colpo a due mani che produce una traiettoria discendente verso la linea del terreno avversario;
- 5) intervento di un difensore avversario che pensando (a torto) la palla fuori dai limiti del terreno non la toccherà. L'attacco è quindi vincente. Fine dello scambio.

D'altronde, per reperire gli ambienti pensati e proposti dall'insegnante (QR2), il trattamento dei dati consiste in:

- 1) un'analisi del discorso del MS nello incontro *ante*, in particolare a

proposito delle sue intenzioni didattiche;

- 2) un'analisi delle situazioni d'apprendimento sul filo delle sequenze al fine di reperire i contenuti messi in prospettiva.

Infine, per avvicinarsi alla maniera con cui gli allievi si appropriano dei dispositivi proposti dall'insegnante e come essi contribuiscono alla co-costruzione di ambienti per lo studio (QR3), noi abbiamo analizzato:

- 1) l'uso, da parte degli allievi, delle regole e altri diritti introdotti dall'insegnante, dei dispositivi proposti per apprendere e nelle situazioni di match;
- 2) le loro produzioni linguistiche durante gli scambi con l'insegnante, reperiti come dei momenti di interazioni didattiche dense in saperi che partecipano alla *cronogenesi* (sottolineiamo che questo insegnante accorda un posto significativo all'organizzazione di momenti riflessivi con l'insieme de gruppo-classe sia in corso sia a fine seduta).

Nella parte seguente, presentiamo dei contenuti proposti dall'insegnante e i gesti didattici caratteristici osservati lungo tutta la sequenza, poi caratterizziamo la evoluzione delle prestazioni motorie degli allievi prima di mostrare la loro responsabilità nei saperi co-costruiti.

6. RISULTATI : DAI CONTENUTI ESAMINATI DALL'INSEGNANTE ALLE PRESTAZIONI MOTORIE DEGLI ALLIEVI

Questo studio si centra sull'oggettivazione delle prestazioni motorie degli allievi, ma ci è sembrato necessario porre in sottofondo la diversità delle poste in gioco dei saperi scelti dall'insegnante.

6.1. Analisi dei contenuti mirati e dei gesti didattici

6.1.1. Ciò che l'insegnante mette allo studio nel corso della sequenza

L'analisi dei dispositivi e delle interazioni MS/allievi permette evidenziare una pluralità di oggetti di studio proposti lungo la sequenza: dei saperi tecnici specifici in legame con delle competenze tattiche e strategiche, delle conoscenze e competenze legate all'organizzazione collettiva sul terreno e alla ripartizione dei ruoli in attacco e in difesa. Punteggiamo ugualmente la presenza di poste in gioco di formazione attorno ai ruoli da tenere (arbitro, osservatore, consigliere) e di competenze più trasversali di riflessione, di analisi, di ascolto e di espressione.

6.1.2. *Ciò che rivela l'incontro ante delle intenzioni didattiche dell'insegnante*

Durante l'incontro ante, l'insegnante interrogato sulle poste in gioco di formazione proprie a questa sequenza evoca d'acchito i ruoli che gli allievi vanno a dover imparare a tenere: quelli di arbitro e di osservatore. Egli indica in seguito il registro delle azioni motorie: «*Mi sembra che questa attività apporti altra cosa in termini di ricchezza delle azioni motorie con tutta la problematica delle azioni motorie situate al di sopra delle spalle*». D'altronde, egli ne misura tutta la difficoltà poiché avanza: «*Io vado a proporre un certo numero di adattamenti allo scopo che il problema dei gesti tecnici non blocchi tutto ciò che è attività di spostamento, di cooperazione e non blocchi la situazione di match*». Sono infine più rapidamente evocate le nozioni di cooperazione in seno alla squadra e di spostamenti, come competenze da costruire.

Segnaliamo tuttavia che l'analisi di contenuto di questo incontro mostra che il MS non evoca l'insieme dei saperi che sono pertanto messi allo studio dei dispositivi proposti sulle dieci sedute.

6.1.3. *I gesti didattici caratteristici di questo insegnante*

L'analisi macroscopica della sequenza rivela parecchie ricorrenze nei gesti didattici di questo insegnante. Egli intro-

duce sistematicamente parecchi contenuti in una stessa seduta. Per esempio, la S5 propone dei dispositivi destinati a migliorare la qualità dei passaggi tra compagni, ma ugualmente il piazzamento e i ruoli in seno alla squadra in difesa e in attacco. Infine, egli si interessa all'intenzionalità al servizio, il tutto in un funzionamento per *atelier* (stazioni di lavoro) nei quali gli allievi passano. D'altronde, l'insegnante accorda un posto importante alle pratiche riflessive consistente in fasi di scambi e di verbalizzazione nel corso dei quali interroga gli allievi, spesso in gruppo-classe, a proposito delle procedure utilizzate per raggiungere lo scopo del compito, oppure a proposito delle difficoltà incontrate e del percorso verso le strategie vincenti. Egli lascia l'opportunità a certi allievi *cronogenici* «che partecipano all'avanzamento dell'insegnante» (Sensevy, 2007) di introdurre nella discussione un nuovo oggetto di sapere. Per esempio, alla fine di S6, mentre lo scambio porta sulla qualità e l'efficacia dei servizi, un allievo va ad introdurre la questione dell'occupazione dello spazio collettivamente in difesa, ciò di cui il MS si fa carico come mostra il seguente estratto:

MS : *Ci sono ancora troppi servizi sbagliati. Penso che bisognerà riprenderli. D'altronde, al servizio, lo scopo è di inviare la palla dove?*

A : *Nel campo avversario.*

MS : *Sì, d'accordo, grazie. Questo è il primo punto. Senza questo non si può fare niente. Marion?*

A : *Negli spazi liberi.*

MS : *Sì, è così. Bisognerà che ci si allenino.*

A : *Ma noi, nella nostra squadra, restavano troppo vicini e non si potevano prendere tutti i palloni.*

MS : *Sì, pensate ad occupare tutto il terreno, gli spazi liberi. Più si è raggruppati e più si ha maggiore spazio e più è facile per l'avversario inviare il pallone in uno spazio libero.*

In tutte le sedute, si reperisce una alternanza sistematica tempo morto / tempo riflessivo. Quest'ultima categoria occupa delle durate molto significative durante certe sedute. Così, in S1, si rileva: 36 minuti di tempo motorio / 18 minuti di tempo riflessivo mentre in S9 si nota: 53 minuti di tempo motorio / 16 minuti di tempo riflessivo. A questo proposito, nell'incontro *post*, il MS indica che i momenti di scambio sono un mezzo «per implicarli nel processo d'apprendimento chiedendogli di analizzare ciò che fanno, di farmi delle domande... farli verbalizzare permette di attenuare un'impresione di messa sotto controllo». Sembra che questi scambi siano utilizzati come delle vere «leve di sviluppo degli apprendimenti motori» (Thépaut, 2016, p. 37) e non come semplici occasioni di parlare, di esprimere le sue emozioni o di esercitarsi alla padronanza della lingua.

6.2. L'evoluzione delle prestazioni motorie nel corso della sequenza

In questo articolo, ci centriamo sulla analisi delle prestazioni motorie in legame con gli obiettivi di saperi specifici alla attività volleyball. È la comparazione qualitativa e quantitativa di queste prestazioni motorie, a partire da indicatori ritenuti, in tre momenti della sequenza che va a permetterci di punteggiare questa evoluzione e di dedurre la costruzione (o non) di nuovi poteri motori da parte degli allievi. Abbiamo scelto S2 per analizzare il livello di partenza, poi S8 e S10, in cui sono proposte delle situazioni d'opposizione comparabili a quelle vissute in S2.

6.2.1. La caratterizzazione delle prestazioni motorie in S2

Le prestazioni motorie sono studiate durante una situazione di gioco in 3 contro 3, proposta a fine seduta. Essa fa seguito a tre situazioni d'apprendimento mirante alla costruzione di saper-fare tecnici relativi ai gesti di servizio, di manipolazione, del passaggio.

L'insegnante giustifica questi atelier presso gli allievi facendo riferimento alle difficoltà incontrate durante S1.

Nella tappa di definizione del match, il MS presenta due adattamenti del regolamento: «*Servire avanzando nel terreno*» e «*Bloccaggio del pallone in ricezione e difesa*». Egli insiste tuttavia sul fatto che sono regola la cui utilizzazione è possibile ma non obbligatoria: «*Voi avete la scelta*». A questo stadio un allievo chiede se «*Si ha diritto allo smash?*». Il MS gli risponde: «*Come vuoi, se ciò serve*».

Noi abbiamo osservato e analizzato 45 punti giocati durante tre match che si svolgevano simultaneamente. Nella maggioranza, gli scambi erano molto precocemente interrotti sia a causa di un errore al servizio, sia a causa di un ricevitore incapace di rinviare la palla o di renderla utilizzabile da parte di un compagno. A questo proposito, la microanalisi di ciascun punto giocato permette di individuare delle costanti interessanti.

Riguardante il servizio:

- 17/45 sono degli insuccessi (in rete o inviati all'esterno del campo), ossia circa un terzo dei servizi;
- 21/45 generano direttamente il punto (non toccati o toccati una sola volta dall'avversario che non riesce a creare la continuità), ossia quasi la metà;
- 7 danno luogo a una costruzione;
- 29 sono realizzati dietro la linea di fondo del terreno per 16 dall'interno del terreno, il diritto accordato non era quindi realmente utilizzato in circa un terzo dei casi;

Riguardante la ricezione:

- 4/28 ricezioni che hanno avuto da gestire (servizi avversari pervenuti nel terreno) hanno permesso un rinvio nel campo avversario;
- il diritto al bloccaggio in ricezione e in difesa non è mai stato utilizzato.

Queste cifre confermano che, in questa seduta, i servizi vincenti o inadempienti,

molto maggioritari, determinano un'interruzione precoce dello scambio e una rimessa in gioco. Quando il servizio raggiunge il campo avversario, è il ricevitore che non è in grado di creare la continuità sul suo terreno o di rinviare all'avversario. Le nostre osservazioni confermano la caratterizzazione dei giocatori principianti proposta da Metzler (2017, p. 20): «Il servizio è sbagliato. Poi il servizio è vincente (cade al suolo senza essere toccato da un giocatore). L'ingaggio successivo è vincente, non è stato rinviato dall'avversario. Nel migliore dei casi, il servizio è rinviato con un tocco di palla...».

Di più, gli allievi non hanno adottato la regola del bloccaggio che gli era stata proposta. La discussione che si svolge tra il MS e i suoi allievi al termine dei match porta ad un dibattito a questo proposito. Il MS difende l'interesse di una tale sistemazione del regolamento «Permettere di proseguire lo scambio, questo aiuto è ben quello di piazzarsi sotto il pallone». Invece, alcuni allievi esprimono un'opinione sfavorevole nei riguardi di questo diritto unanimemente scartato: «Questo taglia il gioco, questo provoca degli arresti». Un allievo riconosce tuttavia che «ciò può sostituire il bagher difficile da fare, o permettere ad altri giocatori di ripiazzarsi». In risposta, il MS argomenta ma non impone: «Voi siete liberi». Un allievo lucido concluderà: «Non si è riusciti a fare un match, non si facevano che degli esercizi».

6.2.2. La caratterizzazione delle prestazioni motorie in S8

Durante la tappa di definizione della situazione di opposizione in 3 contro 3, il MS si adopera a tessere del senso tra gli oggetti di studio lavorati negli atelier che sono preceduti (per esempio: al servizio, mirare delle zone in cui non ci sono avversari) e il match. Egli discute con degli allievi su ciò che bisogna ritenere in questi atelier in termini di strategie potenzialmente vincenti, lasciandogli la cura di produrre delle risposte (per esempio: faci-

litare il compito di un compagno trasmettendogli dei palloni alti). Dal punto di vista delle regole del gioco, il servizio dallo interno del terreno e il bloccaggio su ogni palla proveniente dall'avversario sono sempre possibili.

Abbiamo osservato e analizzato 51 punti giocati in 4 match. A prima vista, i punti sono ben più combattuti che in S2, le rotture precoci degli scambi erano ben più rare. La microanalisi dei punti giocati fornisce delle informazioni precise.

Riguardante i servizi:

- 13/51 sono degli insuccessi (nella rete o all'esterno del terreno);
- 11 sono realizzati dal fondo del terreno, 40 all'interno del terreno, l'utilizzazione della sistemazione regolamentare rappresentano quindi una larga maggioranza delle azioni.

Riguardante le fasi di gioco difese/costruzioni dell'attacco:

- tutte le ricezioni e tutti i primi tocchi difensivi sono bloccati;
- riguardo la qualità delle trasmissioni intra-squadra che seguono questo bloccaggio, si rivela:
 - 18/51 trasmissioni ottimali, ossia dei passaggi alti e giocabili da un compagno;
 - 33/51 trasmissioni giocabili, ma basse e/o poco precise che non mettono il compagno in condizioni ottimali: in certi casi, questo cattivo passaggio è all'origine della perdita del punto.
- Riguardante la costruzione dell'attacco, certi/e allievi/e si rendono disponibili spostandosi per andare verso la rete, ciò che si interpreta come una intenzione manifesta di ricevere un passaggio al fine di attaccare il campo avversario.

Durante i 51 punti analizzati, abbiamo decomposto:

- 48 costruzioni in 2 tocchi;

- 2 rinvii diretti.

Questi dati rappresentano tanti indicatori che attestano dell'evoluzione delle prestazioni motorie in differenti settori di gioco. Essi ci sembrano legati al diritto di bloccaggio che gli allievi hanno progressivamente adottato e considerato come un'opportunità da utilizzare per facilitare la transizione difesa/attacco. A questo proposito, nel corso di un momento riflessivo che ha fatto seguito ai match, un allievo avanza: «*Con le prese di pallone (bloccaggi), ho trovato che era meglio perché avevo meno palloni perduti e più attacchi*». Questo tempo d'istituzionalizzazione in gruppo-classe che segue i match vedono emergere altri enunciati da parte degli allievi: «*Certi monopolizzano il gioco, certi toccano pochi palloni, certi non si muovono*»; o delle regole d'azione collettive efficaci da attuare: «*Bisogna alzarsi tra compagni, bisogna occupare meglio lo spazio, non si utilizzano i 3 tocchi*». In effetti, l'analisi ha mostrato che il gioco si svolge quasi esclusivamente in due tocchi, lontano dalle preoccupazioni che il MS aveva auspicato mettere in prospettiva attraverso certi dispositivi di apprendimento centrati sulla cooperazione.

6.2.3. La caratterizzazione delle prestazioni motorie in S10

Quest'ultima seduta della sequenza consiste in un torneo della durata di un'ora e trenta minuti. Abbiamo analizzato 47 punti giocati, ripartiti su un match di poule e sulla finale (19 sul match di poule e 28 sulla finale).

Concernente i servizi:

- pochissimi falli (3 sul match di poule e 2 sulla finale);
- 6/47 segnano il punto direttamente (non toccato o toccato una volta dalla ricezione);
- 13 sono realizzati da dietro la linea di fondo del terreno per 34 servizi dallo interno del terreno, ossia un'utilizzazione

della regola adottata nei tre quarti circa delle azioni;

- certi/e allievi/e testimoniano di strategie di ricerca di spazi liberi dopo osservazione del dispositivo di ricezione avversario. Questi ultimi ci sembrano essere stati costruiti nel quadro di situazioni didattiche centrate su questa competenza in S5 e S7, ma non riguardano tutti gli allievi, ciò che attesta di percorsi d'apprendimento differenziati.

Concernente la fase ricezione o difesa/costruzione dell'attacco:

- tutte le ricezioni di servizio così come tutte le difese su attacco (salvo una) sono bloccate;
- in questo settore di gioco, la maggioranza degli allievi dimostra un impegno fisico importante fatti di ripiazamenti e di interventi sui palloni per evitare che il pallone tocchi il suolo (tuffi, scivolate). Essi hanno ormai acquisito un atteggiamento pre-attivo e una mobilità difensiva testimoniante una forte volontà di proteggere il loro terreno;
- durante i 47 punti giocati, ci sono state 60 costruzioni in due tocchi, 2 rinvii diretti e 4 costruzioni in tre tocchi;
- dopo il bloccaggio, c'è una trasmissione quasi sistematica verso un attaccante che viene a rete, talvolta in cambio di zona tenendo conto del luogo in cui è stata bloccata la palla. Alcuni di queste palle d'attacco prendono la forma di traiettorie accelerate discendenti e/o sono talvolta piazzate in uno spazio vuoto. Esse sono eseguite da alcuni allievi che danno prova di intenzionalità, di una preoccupazione di messa in difficoltà della difesa avversaria e che differenziano le traiettorie di pallone destinate alla costruzione della palla e quelle destinate al rinvio.

Concernente la qualità di queste trasmissioni intra-squadra (un punto che può

dare luogo a parecchie costruzioni successive):

- 35 trasmissioni ottimali (consecutive o bloccaggio), cioè alte e precise su un/a allievo/a che si porta verso l'attacco;
- 28 trasmissioni perfettibili alle quali manca sia l'altezza, sia la precisione; queste ultime non mettono i partner nelle migliori condizioni per giocare la palla e generano talvolta la perdita del punto.

6.2.4. Sintesi dell'evoluzione delle prestazioni tra inizio e fine di sequenza

Ricordiamo che l'oggetto dello studio non era di analizzare la traiettoria didattica degli allievi specifici nella classe ma piuttosto di oggettivare l'evoluzione del gruppo classe sul fine della sequenza. La tabella 1 propone una visione sintetica delle evoluzioni messe in luce dalla comparazione dei dati sulle tre sedute.

Queste evoluzioni appaiono legate agli ambienti didattici proposti e ai gesti didattici dell'insegnante come l'alternanza «Tempo motorio/Tempo riflessivo» e alla maniera con cui gli allievi si impegnano nello studio.

6.3. La responsabilità degli allievi nei saperi costruiti

Puntualizziamo qui il ruolo degli allievi nell'avanzamento dei saperi a partire dall'analisi delle loro modalità d'impegno negli ambienti didattici pensati dal MS per produrre degli apprendimenti. Ci centriamo quindi sulla partecipazione degli allievi alla co-costruzione dei saperi. A questo fine, noi siamo in particolare attenti a ciò che fanno gli allievi delle regole di gioco sistemate dall'insegnante (la regola del servizio, la regola del bloccaggio o la «soluzione» dei 3 tocchi). Si tratta di determinare come gli allievi danno senso ai pezzi dell'ambiente didattico, si impadroniscono delle opportunità offerte dai dispositivi, e come la loro azione può contribuire alla co-



costruzione di ambienti vettori per apprendere.

6.3.1. A proposito del servizio

Lungo tutta la sequenza, il MS propone la regola del servizio possibile dall'interno del terreno (metà arretrata) lasciando la responsabilità a ciascuno/a di scegliere il suo luogo di servizio. Alcuni allievi si impadroniscono di questo diritto indicato favorire la loro riuscita in questo gesto mentre altri non lo usano. Ma, sul piano collettivo, progressivamente nel corso della sequenza, i servizi sono maggiormente realizzati dall'interno del terreno.

Siamo là in presenza di un'adesione degli allievi a un elemento didattico introdotto dall'MS (luogo di servizio a scelta).

Questo permette agli allievi di entrare nel contesto implicito relativo al fatto che il servizio deve superare la rete. In effetti, per alcuni allievi, la realizzazione dell'impegno vi si trova facilitata. Se alcuni hanno acquisito i saper-fare motori per cui questa sistemazione sia soppressa, altri continuano a utilizzare questo diritto e lo fanno per ragioni differenti. Alcuni allievi sembrano aver compreso che servire dall'interno del terreno permette di accorciare la sua traiettoria e di dare meno tempo alla ricezione avversaria per organizzare la protezione del terreno e di interpersi sulla palla.

6.3.2. A proposito della ricezione/difesa

Come indicato nell'incontro *ante*, in certi dispositivi d'apprendimento e nelle situazioni di gioco, il MS introduce la possibilità di bloccare la prima palla che arriva dal campo avversario: *«Quindi, dalla prima seduta, vado a dargli la scelta tra bloccare o non... Per quelli che sono più a proprio agio, io faccio l'ipotesi che vanno a utilizzare i gesti tecnici e per quelli che sono meno a proprio agio ciò va a permettergli di impegnarsi nella attività»*. Le analisi portanti sui match di S2 hanno mostrato che gli allievi non utilizzano immediatamente di questo diritto. Durante uno scambio verbale tra il MS e i suoi allievi in questo momento, parecchie opinioni sfavorevoli sono d'altronde emesse da alcuni allievi a questo soggetto: *«Io trovo che quando si deve bloccarlo, questo taglia un po' il senso del gioco... Ciò che non amo troppo, è prenderlo poiché quando si è nell'azione si tira nel campo avversario poi la prendono, essi bloccano e di colpo, è un po' nullo poiché tutti devono fermarsi e soprattutto dopo, questo mette molto tempo»*.

Bisognerà attendere S3 perché l'uso di questo diritto si sistematizzi e perché evolvano le loro analisi: *«Quando la prendi, tu lasci il tempo ai tuoi compagni di avanzare, di mettersi vicino alla rete per attaccare dopo»*. L'insegnante, la cui intenzione è di non congelare gli allievi in

questa strategia, ricordargli le scelte possibili e interrogarli in rapporto ai vantaggi di giocare in bagher piuttosto che bloccare. Gli allievi sono certo capaci di enunciali (*«Non lasciare il tempo al nemico... Giocare più velocemente»*) ma non abbandonano pertanto questo bloccaggio che gli offre più sicurezza e più riuscita.

Nell'incontro *post*, l'insegnante si spiega sul fatto di non aver soppresso questo diritto: *«Per me, attualmente, su ciò che ho visto in termini di osservazione in rapporto ai miei allievi, sarebbe stato prematuro togliere questo adattamento; ciò li avrebbe messi in difficoltà e, di colpo, la difficoltà tecnica avrebbe bloccato tutto ciò che è emerso dopo in termini di strategia di squadra e di strategia di attacco»*.

Concernente questa regola, si può quindi considerare che gli allievi hanno impostato il loro tempo e che la cronogenesi relativa alla costruzione del ruolo difensivo gli ritorna.

6.3.3. A proposito della trasmissione di palla a un partner

Durante le sedute 3, 6, 8 e 9, l'insegnante propone degli atelier per lavorare la qualità del passaggio a un partner. Durante delle tappe di definizione di questi compiti, dalla S3, apparirà questo leitmotiv: *«Bisogna alzare la palla»*. Quando egli regola l'attività degli allievi, consiglia: *«Mettete il compagno nelle buone condizioni, passategli la palla, alzategliela alta»* (S6). Più tardi, durante delle tappe di istituzionalizzazione di queste situazioni d'apprendimento, il MS mette in discussione le caratteristiche che devono rivestire queste traiettorie e la loro finalità, che è di mettere un partner nelle buone condizioni più vicine alla rete e di preparare la rottura nel campo avversario (esempio in S8):

MS : Allora, che cosa bisogna ritenere?

Allievo : Bisogna lasciare la palla in aria e mettere il proprio compagno in buona situazione.

MS : Sì, se fate delle palle tese, questo rende le cose più complicate.

Durante l'incontro *post*, il MS riconosce che questa strategia è stata laboriosa: *«C'è un aspetto che essi hanno avuto difficoltà a percepire alla partenza, ed è il fatto che quando si è in situazione di cooperazione nella squadra, quindi quando si cerca di fare il passaggio al suo compagno, si va a provare a far salire la palla, per favorire la continuità del gioco. Mentre quando si è in situazione d'attacco, si va a provare a spostare il gioco e di avere, ma allora per loro è difficile, una traiettoria di palla che è maggiormente discendente»*. Egli conclude: *«Ma è venuta nel trascorrere della sequenza, direi quasi alla metà della sequenza»*.

Questa impressione è sia tanto sia poco ottimista poiché i risultati presentati nella sezione precedente mostrano che la costruzione di questo saper-fare specifico (trasmettere una palla alta e precisa ad un compagno dopo un bloccaggio) non è padroneggiata da tutte e da tutti. In fine sequenza, dal fatto della qualità dell'auto-lancio e dell'altezza di preda della palla al momento dell'impatto, alcuni allievi incontrano ancora delle difficoltà per produrre una traiettoria salente. Tuttavia può essere proposta un'altra spiegazione: certi/e allievi/e mostrano talvolta la volontà di accelerare il gioco producendo intenzionalmente una traiettoria tesa a un partner designato o che ha chiamato la palla a rete.

Questa presa di distanza in rapporto al contratto proposto dal MS rivela che si sta costruendo un senso tattico affinato in alcuni allievi, all'insaputa del loro insegnante, immaginante anche una strategia di gioco interessante: il passaggio rapido.

6.3.4. A proposito della costruzione d'attacco in 3 tocchi

A partire da S5, il MS introduce delle situazioni d'apprendimento che favoriscono la costruzione in tre tocchi con staffetta (con cambio), per fare comprendere agli allievi i differenti ruoli che possono assumere nella transizione difesa/attacco. Ora, le analisi permettono di sottolineare una solida resistenza degli allievi ad utilizzare questo format nelle situazioni di match. Così, in S8 e S10, gli allievi sono quasi sistematicamente installati in una costruzione in due tocchi molto tipica: blocco, auto-lancio e palla trasmessa in palleggio per un partner che si è portato a rete e che rinvia o attacca verso il campo avversario.

Le analisi mostrano che gli allievi hanno integrato il fatto che l'organizzazione in tre tocchi che gli è suggerita dal MS in fine sequenza (delle situazioni specifiche sono state proposte per costruire questa combinazione) presenta più rischi di perdite di palla rispetto all'apporto di scambi vincenti.

Si manifesta quindi la resistenza, da parte degli allievi, nei riguardi di questo oggetto di sapere introdotto dal MS. Egli ci confiderà durante l'incontro *post*: *«Ho avuto difficoltà a fargli vedere l'utilità dei tre ruoli: ricevitore, alzatore, attaccante. Vale a dire che ho constatato sulle ultime situazioni che essi non si erano fortemente inseriti in maniera sistematica in questi tre ruoli in termini di opportunità per spostare il gioco»*. L'oggettivazione dei risultati mostra che gli allievi se ne sono completamente allontanati, d'altronde in maniera pertinente, e non sono rientrati nel contratto iniziato dall'insegnante a questo proposito.

7. DISCUSSIONE

Ricordiamo che, in questo studio, auspichiamo rendere conto dell'attività degli allievi e della costruzione di poteri motori in legame con gli ambienti per lo studio proposti dall'insegnante.

7.1. Deduzione degli apprendimenti partendo da indicatori

Lo studio ha permesso di mettere in luce degli indici di acquisizioni tecniche e tattiche negli allievi alla fine della sequenza

Concernente il settore del servizio:

- maggiore regolarità nella realizzazione di un gesto tecnico che non determina un errore diretto e che permette di raggiungere il terreno avversario;
- una tendenza degli allievi ad utilizzare intelligentemente la regola del servizio dall'interno del terreno, proposta dall'insegnante.

Nel settore della ricezione/difesa:

- in termini di mobilità, di intenzionalità per proteggere il proprio campo, di numerose palle che sono catturate dopo uno spostamento, certi allievi mostrano delle disposizioni «duelliste» nel senso di Récopé (2002);
- in termini di organizzazione collettiva per coprire il terreno, come sottolineato dalle frequenti interazioni (non) verbali tra partner in situazione di ricezione del servizio.

Ciò ci sembra essere stato favorito dalla regola del bloccaggio che gli allievi hanno avuto delle difficoltà ad integrare all'inizio di sequenza ma che hanno in seguito adottato per non separarsene più.

Concernente la costruzione e la finalizzazione dell'attacco:

- gli allievi hanno sperimentato e stabilizzato un'organizzazione in due tocchi nella quale la qualità della trasmissione tra partner si è migliorata, ma che non è ancora ottimale nella misura in cui il partner a cui si destina una palla non riceve sempre un'alzata che lo mette nelle migliori condizioni;
- l'attacco del campo avversario non è una posta in gioco di formazione prio-

ritaria da parte del MS su questa sequenza. Certe regolazioni che ha indirizzato agli allievi nel corso delle situazioni d'opposizione li hanno tuttavia incitati a differenziare le traiettorie dei palloni per un partner o per un avversario;

Ciò ha permesso che gli allievi costruiscano, di loro propria iniziativa, la regola d'azione relativa all'accelerazione dei palloni inviate all'avversario o al fatto di mirare gli spazi liberi;

- così, l'alternativa «dare del tempo a un partner con dei palloni alti e privare di tempo l'avversario con dei palloni tesi» (Metzler, 2017, p. 25) sembra una buona via di costruzione.

L'insieme di queste analisi ci porta a concludere che il MS ha proposto una sequenza densa in conoscenze specifiche al volleyball, la quale ha favorito la costruzione da parte degli allievi di nuovi poteri d'agire. Da parte degli allievi sono stati realizzati degli apprendimenti, poiché secondo Amade-Escot (1989): «L'apprendimento in EFS si può definire come l'acquisizione di poteri motori nuovi, articolante saper-fare, saper farlo ed esprimendo delle abilità motorie più efficaci perché più rapide e più stabili» (p. 121).

7.2. Ingegnosità didattica generatrice di ambiente per lo studio che offre delle potenzialità di trasformazioni

I nostri risultati mostrano che l'insegnante ha permesso che siano costruiti da parte degli allievi delle conoscenze motorie, dal fatto degli ambienti proposti e delle regole introdotte, ingegnosamente manipolate. Possiamo anche citare una pluralità di gesti didattici pertinenti messi in posto da questo insegnante:

- 1) Al registro del tempo consacrato alla educazione fisica, questo insegnante assume la scelta di una sequenza lunga (10 settimane) composte di sedute di un'ora e mezza, in condizioni

materiali favorevoli. Parecchi lavori recenti puntualizzano che la costruzione di competenze motorie è largamente correlata al tempo consacrato alla pratica (Versheure, 2020). Ora, sono queste modalità poco frequenti (Pontais & Brière-Guenoun, 2014; Escriva-Boulley, Tessier & Sarrazin, 2018) nella scuola di primo grado anche se i programmi preconizzano il rispetto delle 3 ore settimanali di EFS e «dei moduli da 6 a 12 sedute per permettere dei reali apprendimenti» (Programmi 2015). In effetti, la tendenza dei professori di scuola è piuttosto di programmare la scoperta di un numero importante di attività fisiche senza realmente organizzare del tempo d'apprendimento (Blanchoin, 2103). Sussiste anche una rappresentazione tenace degli insegnanti del primo grado a proposito dell'EFS nella scuola elementare che è talvolta considerata come una ricreazione dal potenziale intellettuale, come un tempo di gioco e di rilassamento in cui il maestro può prendere il carico (Baillat & Guillon, 1998, citato da Devos, 2006, p. 34).

2) Al registro dell'organizzazione del tempo didattico, puntualizziamo l'interesse di un procedimento di alternanza tra l'azione e la messa a distanza riflessiva dell'azione. In effetti, gli scambi verbali, che siano durante il tempo di bilancio o nel momento di regolazioni accompagnanti l'attività degli allievi, hanno contribuito alla costruzione delle competenze tattiche e tecniche. Le situazioni di verbalizzazione permettono agli allievi di confrontare le informazioni e le conoscenze, con lo scopo di completare e riconsiderare le loro conoscenze sull'azione in vista di migliorare l'efficacia delle loro prestazioni. Ciò va nel senso delle considerazioni di Gréhaigne e Godbout (1995) che avanzano che l'allievo apprende meglio dopo aver identificato i meccanismi che portano alla riuscita; o più recentemente di Gréhaigne e Poggi

(2017) che stipulano che «l'allievo impara se trasforma il suo comportamento iniziale e formula le regole d'azione, d'organizzazione del gioco che lo hanno portato alla riuscita» (p. 203).

3) Infine, al registro della gestione interattiva del tempo didattico, i nostri risultati accreditano l'idea della necessità di una devoluzione, di una responsabilità che deve essere delegata agli allievi nelle scelte delle strategie d'azione, nell'utilizzazione delle regole facilitanti. In effetti, come evoca Chopin (2006), la didattica non è relegabile al solo settore della pianificazione teorica di una sequenza d'insegnamento, l'analisi dell'azione didattica congiunta testimonia bene del fatto che per l'insegnante si tratta di riattualizzare in permanenza il loro progetto didattico (Chopin, 2006) con le loro regolazioni didattiche. Così, dal fatto della sua maniera di dirigere lo studio degli allievi, questo insegnante gli ha permesso di aprire un campo dei possibili lasciandogli la cura di fare le loro proprie esperienze e di trarne degli insegnamenti.

7.3. Il ruolo degli allievi nella co-costruzione degli ambienti didattici

Per quanto riguarda la responsabilità lasciata agli allievi nell'azione congiunta, noi abbiamo documentato il loro rapporto agli oggetti di saperi proposti mostrando talvolta la loro adesione, talvolta la loro resistenza.

Abbiamo evidenziato che gli allievi si sono imposti in quanto padroni del tempo didattico, nella misura in cui un termine si è sempre avverato necessario per permettergli di entrare un contatto nei riguardi dei saperi messi allo studio. Va così nel settore del servizio e relativamente al bloccaggio in ricezione/difesa in cui gli allievi hanno progressivamente aderito alle proposte del MS. Invece, appare che, a giusto titolo, gli allievi non

si sono impadroniti del sistema di gioco in tre tocchi, pertanto messo allo studio dall'insegnante sulla seconda parte della sequenza.

Questa ricerca permette dunque di oggettivare che i dispositivi messi in posto dall'insegnante permettono talvolta che gli allievi incontrino altri saperi che quelli inizialmente mirati, in ragione delle modalità del loro proprio impegno, illustrano i fenomeni d'azione congiunta che sono all'opera (Amade-Escot & Venturini, 2009; Leroy, 2005). Così, sul filo del tempo didattico, gli allievi non mancano di imparare altra cosa: un'«altra cosa» che essi hanno scelto e che si avvera pertinente. Per esempio, malgrado un'opinione educativa che vorrebbe che gli allievi apprendano a costruire dei ruoli per essere efficaci in attacco, parecchi autori puntualizzano l'inadeguatezza dell'utilizzazione dei tre tocchi di pala a livello scolastico e promuovono l'interesse di un attacco in due tocchi (Lepuissant, 2001; Versheure & Amans-Pasaga, 2013). Gli allievi della classe osservata non aderiscono al sistema in tre tocchi, ma evolvono in un sistema in due tocchi che corrisponde sicuramente meglio al loro livello del momento. In fine, noi puntualizziamo a quale punto gli allievi sono frequentemente in situazione di assumere delle responsabilità in rapporto ai loro propri apprendimenti riguardo gli ambienti didattici proposti dall'insegnante. I nostri risultati convergono con i lavori che «sono collegati a rendere conto delle scelte effettuate dai partecipanti e la maniera con cui queste scelte influenzano al direzione che prende l'apprendimento, e finalmente ciò che gli allievi imparano» (Amade-Escot, 2019, p. 112).

8. CONCLUSIONE

In questo articolo, non si tratta di presentare uno studio mirante a generalizzare delle pratiche didattiche di tutti gli insegnanti del primo grado ma piuttosto d'identificare delle possibilità a partire

dallo *studio di un caso* di un insegnante della classe di quinta (ricordiamo che ha un profilo sportivo ma che non è specialista dell'insegnamento del volleyball).

Il nostro studio mette in evidenza parecchi risultati, che vanno contro delle considerazioni che possono talvolta intrattenere certi insegnanti sull'EFS. Pochi lavori scientifici si sono interessati allo insegnamento del volley nel primo grado e pochi l'hanno fatto a partire da un conteggio dei numeri di scambi/di contatti con il pallone. Il nostro studio mostra che il volley è un'attività supporto pertinente per arricchire le prestazioni motorie dei giovani allievi e per rispondere agli obiettivi dei programmi ufficiali. Chiarisce tuttavia che ciò richiede da parte dell'insegnante una riflessione attorno al trattamento didattico e una vigilanza in rapporto ai contenuti specifici insegnati ed appresi.

Per quanto concerne l'azione congiunta, le nostre analisi evidenziano che l'insegnante propone una sequenza densa in saperi specifici che mobilita gli allievi sulle poste in gioco tattiche e rende così possibili l'emergere di prestazioni motorie significative e la costruzione di nuovi poteri motori. I nostri risultati testimoniano anche delle condizioni didattiche necessarie a questa co-costruzione: (1) dal lato dell'insegnante, l'importanza di proporre degli ambienti per lo studio che offrono delle potenzialità agli allievi articolando dimensioni tattiche e tecniche; ma ugualmente (2) dal lato degli allievi, la necessità che partecipino allo studio e colgano delle opportunità offerte dallo ambiente per progredire. Come abbiamo mostrato, l'insegnante introduce in maniera giudiziosa il bloccaggio della palla – di cui abbiamo visto nella rassegna della letteratura che la sua utilizzazione è dibattuta tra gli specialisti – o il servizio dall'interno del terreno. Si tratta di variabili didattiche che permettono agli allievi di superare le difficoltà tecniche, che sono tante soluzioni determinanti per il loro impegno nel senso di una migliore padronanza dei saperi tattici messi allo studio nel volley. In

maniera concomitante, i nostri risultati puntualizzano la pertinenza dell'alternanza tra i momenti di pratica e i momenti di riflessività in cui l'insegnante fa verbalizzare gli allievi sulla loro propria pratica al fine di identificare i meccanismi che portano al miglioramento dell'efficacia delle loro azioni.

Sul piano scientifico, la mobilitazione del concetto di «ambiente per lo studio» (Johsua & Félix, 2002) partecipa allo sviluppo della teorizzazione dell'azione didattica congiunta. Questo concetto appare euristico dal momento che ci si interessa alla maniera con cui l'insegnante e gli allievi, con la loro azione congiunta, si impegnano per permettere lo sviluppo di poteri motori.

Sul piano metodologico, noi puntualizziamo l'interesse di un approccio combinato quantitativo/qualitativo; la triangolazione dei dati apporta dei chiarimenti variati che permettono di comprendere meglio i processi osservati. Abbiamo anche costruito dei descrittori che permettono di oggettivare l'attività motoria degli allievi della classe in differenti momenti della sequenza allo scopo di reperire lo sviluppo dei poteri motori degli allievi.

Infine, sul piano professionale, questi risultati accreditano l'idea della necessità di proporre delle azioni di formazione degli insegnanti del primo grado, relative alla didattica delle differenti AFS (attività fisiche e sportive) insegnate. Lo scopo è di guidarli nella concezione di sequenze generatrici di apprendimenti significativi includenti differenti sfaccettature: tattiche, tecniche, esperienziali e riflessive.

Siamo già fin da ora impegnati in ricerche collaborative che mirano al rafforzamento del «senso didattico professionale» (Verscheure, 2020). Si tratta di accompagnare gli insegnanti impegnati in queste ricerche collaborative nell'esercizio di una «vigilanza didattica» (Charles-Pezard, Butlen & Masselot, 2012), mirante nello stesso tempo la concezione e la messa in opera di un insegnamento pilotato prioritariamente dagli apprendimenti mirati in EFS e dall'analisi fine delle azioni degli allievi nei riguardi dei contenuti messi allo studio.

Servizio	Da un servizio mal padroneggiato generante numerosi errori diretti...	... a un servizio più regolare, talvolta intenzionale, con la ricerca di zone sensibili nell'avversario con utilizzazione da parte di certi allievi (in funzione delle possibilità individuali) della regola autorizzante a servire dall'interno del terreno.
Ricezione e difesa	Da un atteggiamento poco mobile e passivo...	... a un atteggiamento molto impegnato favorito dalla utilizzazione della regola del bloccaggio progressivamente interiorizzata come un mezzo efficace di protezione del suo terreno.
Trasmissione di palla tra compagni	Da un'assenza di gioco collettivo in legame con la difficoltà della ricezione e della difesa...	... ad un'organizzazione in 2 tocchi con trasmissione più o meno alta e precisa verso un partner, secondo i giocatori. In S10, le trasmissioni ottimali sono largamente maggioritarie nella finale e meno frequenti nel match di poule: un fattore di performance differenzialmente valutata secondo gli allievi.
Cooperazione e costruzione	Da un gioco senza rinvio o in rinvio diretto senza intenzionalità... Da un'occupazione aleatoria del terreno...	... ad un gioco molto maggioritariamente costruito in 2 tocchi da dei giocatori integranti dei ruoli differenti: colui che difende e trasmette, colui che attacca il campo avversario con intenzione di fare sbagliare gli avversari. ... ad un'occupazione più razionale dello spazio, con ripartizione dei ruoli più visibile nelle squadre finaliste.

Tabella 1
Evoluzione delle prestazioni motorie nel corso della sequenza

Titolo originale

Construire des pouvoirs moteurs en volle-ball en EPS: étude didactique au cycle 3 de l'école primaire

Traduzione

Revue Staps, 130, 2020/4, pp. 79-96.