

Collection
documents pédagogiques
Ceméa

Dossier activités physiques et jeux

Textes
de référence
n° 3



Direction "Vie pédagogique, Vie associative"

Dossier activités physiques et jeux

Dossier préparé par la direction de la vie pédagogique

sommaire

Préambule	4
Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant <i>Pierre Parlebas</i>	6
Les activités physiques et sportives de pleine nature et l'éducation nouvelle <i>Jean-Claude Marchal</i>	14
L'affectivité clef des conduites motrices <i>Pierre Parlebas</i>	32
Le risque ou la vie ? <i>François Chobeaux, Denis Dubouchet</i>	42
Jeux et pratiques motrices des 3 à 7 ans <i>Jean-Claude Marchal</i>	48
L'activité ludique, le jeu, les jeux : esquisses de définitions <i>Francine Best</i>	56
Jeu et éducation nouvelle <i>François Chobeaux</i>	64
Jeux ou brimades ? (à propos des jeux de mystification) <i>Jean-Michel Perronnet</i>	71
Les incertitudes déconcertantes dans les jeux traditionnels ou l'éloge des alternatives <i>Jean-Claude Marchal</i>	76
Jeux traditionnels et jeux sportifs <i>Jean-Claude Marchal</i>	82
Des regards croisés sur les jeux <i>Jean-Claude Marchal</i>	88
Pourquoi un carnet de jeux ? Ou le va-et-vient entre pratiques et classification <i>Jean-Claude Marchal</i>	98
Procédés pédagogiques diversifiés dans l'apprentissage des jeux <i>Jean-Claude Marchal, Jean-Michel Perronnet</i>	112
Sport et insertion sociale : état des recherches et questions en suspens <i>François Chobeaux</i>	120
Le sport : un moyen d'intervention sociale... sous conditions <i>François Chobeaux, Philippe Segrestan</i>	126

Ce troisième volume de la collection « documents pédagogiques » aborde nos références concernant les activités physiques et les jeux, telles que nous les avons définies au détour de notre histoire pédagogique. Il est constitué d'une compilation non exhaustive des textes principaux illustrant notre réflexion et notre identité pédagogique sur ce thème.

Il s'inscrit dans la continuité des travaux engagés à la suite du congrès d'Aix-en-Provence avec l'organisation des « *Rencontres pour agir* » puis des « *Rencontres pédagogiques nationales* ». C'est une réponse à l'expression d'un besoin fort de formation des militant(e)s sur les questions des compétences et savoir-faire dans le domaine de l'activité, de « l'Agir ». Il s'agit de réaffirmer et de renforcer le sens des actions des militants. Les orientations du congrès ont réaffirmé l'importance d'un dispositif national de formation des militants, des groupes nationaux et régionaux d'activités et d'une direction pédagogique. La production d'outils documentaires en est une déclinaison.

C'est également dans cette dynamique qu'ont été organisés les deux dernières années, les « états généraux de l'activité ». Ce travail a permis aux groupes pédagogiques nationaux d'identifier, de trier et de choisir les textes et les ressources constituant notre patrimoine commun.

C'est cette logique et l'ensemble de ce dispositif qui a conduit au choix des textes présents dans ce dossier.

Comme dans le dossier n°2 « Repères sur l'Activité », ceux-ci ne sont pas organisés de manière chronologique, mais plutôt à partir d'une logique privilégiant une lecture allant des repères fondamentaux aux réflexions plus spécifiques. Les réflexions globales sur

b u l e

l'activité physique se situent dans la première partie du document. Une seconde partie est consacrée aux activités physiques ludiques, tandis que le dossier se termine par une réflexion plus spécifique sur les rapports sport/société.

Cette collection ne vise, bien entendu, ni à figer, ni à normer nos références. Il s'agit de rendre plus accessible, plus claire, plus lisible, tout le patrimoine du travail du mouvement, historique et actuel afin de permettre une plus grande cohérence pédagogique et une meilleure qualité de nos actions.

Comme les autres volumes de la série, ce dossier a valeur documentaire. Il n'est pas une fin en soi, mais un outil et doit s'enrichir des pratiques et des réflexions qui ne manqueront pas d'exister au détour des rencontres, des projets et de l'agir collectif.

Notre réflexion s'ancre dans la pratique, c'est ce qui lui donne toute sa pertinence.

D'autres numéros concernant les grandes familles d'activités (Activité Manuelle d'Expression Technique, Plastique et Scientifique, Activités d'Expression, Activités d'Éducation Relative à l'Environnement) vont paraître en 2015 et traiter plus spécifiquement chacune d'entre elles.

**« Il est urgent que
le corps et l'esprit
se retrouvent impliqués. »**

Pina Bausch

APPORT DES ACTIVITÉS PHYSIQUES À L'ÉDUCATION GLOBALE DE L'ENFANT

Pierre Parlebas*

Article publié initialement dans les numéros 256-257 de VEN, (octobre-novembre 1972) et repris dans le VEN Hors série « SPORT EN JEUX » (1987), ce texte est extrait du Dossier VEN « Toujours nouvelle ! » (mai 2005)

L'éducation physique est une mal-aimée ; beaucoup s'offrent à l'étreindre, mais c'est souvent pour mieux l'étouffer.

L'histoire de la pratique des activités physiques au cours des siècles révèle une continuelle main-mise à son égard de la part de secteurs qui lui sont étrangers. D'entrée de jeu, l'armée. Le gymnase et le terrain de sport étaient avant tout une pépinière de soldats. Préparation physique a longtemps signifié préparation militaire. Et les grands mouvements favorables à la pratique sportive et au retour à la rusticité naturelle ont souvent traversé l'Histoire tel un fer de lance. Le javelot préparait le Chassepot à faire merveille. On le devine : l'énoncer, c'est déjà le dénoncer. La médecine elle aussi a imposé ses diktats. Dans une perspective certes généreuse, elle a vu dans l'exercice physique un moyen d'assurer et d'entretenir la santé. Le corps devenait une machine composée d'organes complexes, d'un soufflet pulmonaire, d'une pompe cardiaque, d'un réseau d'irrigation, d'un ensemble de rouages qu'il convenait de conserver en bon état. Les activités physiques étaient prescrites sur ordonnance. Le corps ne serait-il qu'un assemblage de leviers osseux et d'appareils, n'est-il qu'une machinerie qu'il convient de redresser, de désintoxiquer et d'oxygéner de façon mécanique par une succession d'exercices analytiques et par une bonne dose de sudation ?

La pratique sportive est éducation ; elle n'est pas médication.

■ L'ÉDUCATION PHYSIQUE, LA MAL-AIMÉE

Une autre voix parfois se fait entendre : « Nous vous recommandons la pratique sportive, encourage-t-elle ; en effet, elle repose de l'effort intellectuel, elle réalise un défoulement qui sera suivi d'une meilleure reprise de la réflexion ».

Donc d'une part, le travail intellectuel, le seul noble ; d'autre part, l'exutoire sportif qui permet à l'énergie refoulée de se détendre. C'est l'activité physique conçue comme

** Président des Ceméa de 2003 à 2012, ancien directeur de colonie de vacances, il est responsable du groupe national Jeux et pratiques ludiques et Président d'honneur des Ceméa. Professeur des Universités en Sciences Sociales et à l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique, Ancien Doyen Fondateur de la Faculté des sciences Humaines et Sociales Paris-Descartes - Sorbonne, il est aussi Docteur honoris Causa de l'Université de Lleida.*

une dépense physiologique et comme un dérivatif. L'éducation physique n'est-elle pas condamnée, si on l'envisage comme une simple dérivation, à rester à la dérive ? Le troisième tuteur qui tente aujourd'hui de guider et de diriger l'activité physique, c'est le loisir. Il y a quelques décennies, de nombreux sociologues saluaient avec espoir l'avènement d'une prometteuse « civilisation des loisirs » ; dans une étude récente, l'un de ceux-ci, **Georges Friedmann**, fait « machine » arrière et en dénonce les dangers d'aliénation. Il est vrai qu'aujourd'hui l'activité sportive tend à devenir une véritable marchandise sur le marché du loisir. N'achète-t-on pas le moniteur de ski ou le moniteur de voile dans le même lot que les tickets de remontée mécanique ou les billets d'accès au voilier ? L'humour des mots veut qu'on appelle cela un « forfait ».

Dans un éparpillement de spécialités présentées comme autant de techniques étrangères les unes aux autres (ski, voile, yoga, volley-ball, natation, canoë) se parcellise une « activité en miettes », selon une expression que ne désavouerait pas **G. Friedmann**. Le sport apparaît ainsi comme une accumulation de savoir-faire étranges, contraignants et que délaisse rapidement le vacancier peu expérimenté, au profit d'une activité physique moins exigeante qui meublera sagement ses temps libres. Le sport de loisir risque ainsi de devenir soit un rigoureux dressage greffé sur des gestes techniques stéréotypés, soit un passe-temps édulcoré d'oisif. Le tableau pourrait être noirci. Mais cette dégradation du temps libre est-elle inéluctable ?

De nos jours, l'accession à la pratique sportive se réalise de plus en plus dans les faits, soit au niveau des loisirs courts (séances des Maisons des Jeunes, des bases sportives, entraînements et matches des clubs), soit au niveau des loisirs prolongés (séjours à vocation centres de neige, de plongée, de voile, centres de vacances de toute nature, camps d'adolescents). La massification du loisir nous condamne-t-elle à traiter l'activité physique comme un banal produit de consommation ? N'est-il pas possible de promouvoir tant à l'école qu'en dehors de l'école et pendant les vacances, tant pendant le travail que lors du loisir, une éducation physique qui, bien plus qu'une simple récréation physique, soit une véritable re-création physique ?

LA CONDUITE MOTRICE : OBJET SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

La problématique de l'éducation physique doit être complètement repensée ; l'éducation physique est à réinventer. Il convient aujourd'hui de réaliser une véritable mutation dans ce domaine. Et cela au sens génétique du terme : cette mutation est un véritable changement de gènes. Nous abandonnons radicalement les déterminants traditionnels que l'on plaçait à la source des activités physiques : la préparation guerrière, la santé de la machine physiologique, le passe-temps du loisir. Résolument, définissons l'éducation physique comme une pédagogie ; en cela nous lui donnons sa place dans l'éventail des disciplines éducatives. Cependant, cette place revendiquée n'est-elle pas condamnée à faire double emploi ? Dans un ensemble éducatif déjà saturé, ne serait-elle pas condam-

née à être surajoutée comme une frivolité ou un luxe superflu ?

En bref, l'éducation physique renferme-t-elle une spécificité qui la distingue fondamentalement des autres disciplines, qui la rende de ce fait non remplaçable, c'est-à-dire peut-être irremplaçable ? La question cruciale est posée : l'éducation physique possède-t-elle un objet spécifique ? C'est là le cœur du débat ; c'est là que doit se réaliser un total renversement de perspectives. À nos yeux, l'éducation physique possède effectivement un objet original qui la dote du genre prochain, discipline éducative, tout en lui attribuant une indiscutable différence spécifique : cet objet, c'est la conduite motrice. Dans le droit fil nous proposons immédiatement une définition : l'éducation physique, c'est une pédagogie des conduites motrices. L'objection jaillira rapidement : n'est-ce pas là simple postulat ? Est-il légitime de prétendre qu'en agissant sur les conduites motrices on obtiendra une transformation et un enrichissement de la personnalité dans un sens éducatif ? Autrement dit, les activités physiques peuvent-elles être à l'origine d'un authentique apport vis-à-vis de l'éducation globale de l'enfant ? Voici la question-clef à laquelle nous allons tenter de répondre en nous appuyant sur des exemples empruntés au terrain. Les sciences de l'homme - sciences biologiques, sciences sociales, sciences de l'éducation - permettent actuellement de sortir des fondrières creusées par les métaphysiques anciennes. En recourant à des travaux scientifiques d'inspiration tant clinique qu'expérimentale, il est possible de mettre en évidence et d'analyser l'influence d'une éducation motrice sur les différentes « dimensions » de la personnalité.

LA DIMENSION BIOLOGIQUE

En premier lieu, les effets de la pratique des activités physiques sur la dimension biologique ne font aucun doute. C'est l'argument le plus anciennement connu. On sait combien l'organisme peut bénéficier de la pratique des exercices et combien les grandes fonctions respiratoires et circulatoires peuvent y trouver leur compte. Les bienfaits possibles de l'entraînement ne sont plus à démontrer : une floraison de brillants travaux anatomo-physiologiques est éloquente à ce sujet ; ce qui dispense d'insister.

LA DIMENSION COGNITIVE : L'INTELLIGENCE PSYCHOMOTRICE

Il y a plus délicat : l'éducation physique a-t-elle une influence sur la dimension « cognitive », c'est-à-dire participe-t-elle du développement intellectuel de l'enfant ? Voilà question qui aurait fait sourire les tenants d'un stéréotype tenace de la culture française : l'image du « cancre premier en gymnastique ». Mais ce stéréotype a un sens souterrain intéressant à mettre au jour : il repose sur une conception dualiste de l'homme qui incite à déprécier l'activité physique. Scinder l'être humain en deux substances de nature différente : l'âme et le corps, procède d'une mythologie, une mythologie qui, dans le passé, a certes rempli une fonction non négligeable, mais qui est devenue caduque. Opposer la noblesse d'une âme pensante à l'animalité d'un corps machine, voilà bien l'attitude

sous-jacente à l'idée qu'on s'est longtemps faite du sport et de la « gymnastique ». Il est d'ailleurs révélateur que certaines prises de position qui se veulent favorables au sport s'appuient fréquemment sur la trop fameuse formule *mens sana in corpore sano*, alors que celle-ci traduit un dualisme latent en exprimant une relation du contenu à contenant.

Nous récusons totalement le dualisme et considérons l'enfant comme une totalité agissante comme une unité psychomotrice. Il semble clair que les conduites motrices correspondent à une manière d'être, d'agir de la personne qui l'engage aussi intensément - avec des moyens différents - que les conduites verbales. La personnalité peut s'exprimer avec une grande et égale richesse sur plusieurs registres, notamment sur le registre moteur. Les différentes écoles de psychologie génétique montrent précisément que c'est au travers de la motricité que s'édifie la personnalité du jeune enfant. C'est à partir de ses activités sensorielles, de ses perceptions sans cesse réajustées, de ses déplacements, de ses manipulations, de ses jeux, de l'ensemble de ses conduites motrices enfin que l'enfant se développe et s'enrichit. L'espace et le temps ne sont pas des données dont le bambin hérite miraculeusement à sa naissance ; ils sont l'objet d'une conquête incessante par l'intermédiaire des comportements moteurs. Apprendre à sérier, à classer, à compter, à inclure, c'est d'abord apprendre à se déplacer sur les lignes tracées dans la salle de jeu, à juxtaposer ou à séparer des cubes et des dominos, à combiner et à encastrier des volumes, à sauter d'un cercle dans un autre. La notion de causalité prendra corps dans un lancer de balles, dans l'élan donné au cerceau, dans la bousculade d'un jeu de quilles. Comprendre l'espace et le temps, c'est être capable d'agir dans cet espace et au cours de ce temps. Les activités physiques de l'enfant lui permettent d'évaluer des trajectoires et des déplacements, d'estimer des vitesses et des allures, d'apprécier des percussions et des rythmes, de vivre des simultanités et des successions, de détecter des signaux et de traiter l'information perçue, d'être une cause agissante sur l'univers des objets qui l'entourent. On peut parler de l'éclosion d'une véritable intelligence psychomotrice qui sera à l'origine de l'intelligence formelle de l'adulte. Il y a continuité entre les expériences sensori-motrices du jeune enfant et les processus supérieurs de la pensée ; la source de l'intelligence est à rechercher dans la motricité : telles sont les conclusions de tous les courants modernes de la psychologie génétique.

Un chercheur illustre, **Jean Piaget**, est particulièrement affirmatif à cet égard : « Tous les mécanismes cognitifs reposent sur la motricité » n'hésite-t-il pas à répéter. Les opérations de l'enfant, d'abord entièrement motrices, puis de plus en plus intériorisées, préfigurent et préparent les opérations abstraites de la pensée aboutie. D'autre part, nous savons tous que ces troubles de l'écriture ou de la parole sont liés à une mauvaise relation psychomotrice avec l'environnement : la maîtrise des codes et des langages passe par l'élaboration de ce qu'on a coutume d'appeler le schéma corporel, passe par la maîtrise des conduites motrices. L'utilisation actuelle de l'éducation physique dans la rééducation

de nombreux types d'inadaptation et de déficience souligne ces liaisons. Intelligence et motricité se répondent selon un double mouvement de va-et-vient par sa progressive construction à partir des échanges moteurs avec le milieu, l'intelligence apparaît comme motricisée ; et par la projection en retour de ses schémas, de ses « schèmes » dans l'action elle-même, elle est aussi motricisante. Ce deuxième mouvement qui met l'accent sur la réflexion agissante peut particulièrement s'accomplir dans les sports de voile, le pilotage d'engins rapides, les sports collectifs, la spéléologie, la plongée sous-marine, l'alpinisme. Les quelques remarques précédentes qui ont fait allusion aux activités du jeune ont sans doute éveillé de nombreux échos dans cette assistance : on y a reconnu l'orientation féconde adoptée par la majorité des écoles maternelles. Il est clair que celles-ci ne sont pas des garderies mais de remarquables lieux d'éducation dont le contenu éducatif fondamental repose sur les conduites motrices des enfants. L'éducation motrice permet ainsi de faire tomber les cloisons entre les disciplines traditionnelles : l'action, les comportements moteurs deviennent prétexte à l'observation, à la parole, au dessin, à la mathématique, à la musique. Le champ des conduites motrices devient le lieu privilégié des échanges. Grâce à la puissante motivation suscitée, la distinction entre travail et jeu n'a plus guère de sens. On voit combien une telle approche s'oppose à la doctrine académique de la « gymnastique » et du sport envisagés avant tout sous des aspects biomécaniques et techniques. La conception que nous avons esquissée peut prendre vie non seulement à l'école maternelle mais aussi à l'école primaire dans le cadre de l'heureuse initiative du tiers temps ainsi que dans les clubs et les colonies de vacances.

LA DIMENSION SOCIALE, RATIONNELLE : LA COMMUNICATION MOTRICE

Une autre dimension de la personnalité peut être vivement sollicitée par la pratique des activités physiques : c'est la dimension sociale, relationnelle. La plupart des activités sportives se réalisent en groupe : on parle de club, d'atelier, d'équipe de sport collectif ou de grand jeu, d'équipage de voilier, de cordée d'alpinisme, de palanquée de nage sous-marine. Ce qui caractérise ce type d'activité, c'est qu'il repose sur la communication motrice. Le langage est révélateur : les terrains deviennent réellement des lieux de « rencontre » sportive où les pratiquants procèdent à des « échanges ». La présence d'autrui bouleverse la motricité : dans ces situations de comotricité, l'autre devient partie prenante dans l'action de chacun. Il y a apparition d'une dynamique de groupe original, une dynamique sociomotrice qui donne un sens nouveau à un lancer de ballon, à une course en pleine nature, au maniement du fleuret, au planter d'un piton, à la manœuvre d'un gouvernail. Il n'y a plus seulement action, il y a interaction. Le comportement d'un individu n'a de sens que s'il est intimement relié au comportement de ses équipiers : il y faut une exquise coordination. On devine la grande portée éducative que peut conférer l'acquisition de la maîtrise de la communication motrice. C'est la raison pour laquelle nous n'utilisons pas la notion de psychopédagogie qui restreint la communication entre

l'éducateur et une seule personne, mais celle de socio-pédagogie, qui met l'accent sur tout le réseau des communications possibles. Dans le même ordre d'idée, nous hésiterons à « individualiser » l'enseignement ; nous chercherons certes à l'adapter à chaque sujet, donc à le « personnaliser », mais en même temps nous tenterons de le « groupaliser », c'est-à-dire d'offrir à chaque enfant une multitude d'expériences sportives en groupe. Chaque sujet sera invité à assumer un très large éventail de « statuts » et à jouer un grand nombre de « rôles » sociomoteurs : tour à tour footballeur, rugbyman, gymnaste, nageur, judoka, randonneur...

Autrui peut intervenir sous des aspects fort dissemblables, en tant que partenaire ou en tant qu'adversaire.

L'éducateur devra en tenir compte, car la relation interpersonnelle en est transformée : dans le premier cas, avec le partenaire, il y a relation d'accord et de soutien, dans le second cas, contre l'adversaire relation d'opposition et de rupture. Par exemple, au cours d'un match de volley-ball ou de balle au prisonnier, à l'intérieur de chaque équipe, se tisse un amical réseau de communication ; par contre, entre les deux camps fulgure un brutal réseau de contre communication. On devine le retentissement possible de ces types de relations opposées sur l'affectivité de chaque adolescent : frustration, agressivité, affirmation de soi, tolérance à autrui, épanouissement de la communication. Chaque enfant est d'ailleurs inséré dans une structure socio-affective toujours présente, voire pressante : c'est ce que nous appelons « l'atmosphère de groupe », le « moral », la cohésion de l'équipe. Nous savons tous l'importance de ces phénomènes de groupe, de cette cohésion, non seulement d'ailleurs au niveau des enfants, mais aussi au niveau de l'équipe d'éducateurs. L'activité sportive en groupe n'est donc pas qu'un prétexte à une bonne sudation, une banale occupation physique ; elle peut devenir une authentique éducation physique. Les mécanismes mis en jeu lors des conduites socio-motrices sont en effet d'une très grande richesse. Chaque joueur est un acteur doué d'initiative, qui cherche à déjouer des ruses et à tendre des pièges ; le basketteur fera des feintes de passes ou de tirs, le handballeur, après avoir attiré la défense adverse sur une aile de la zone renversera brutalement le jeu en créant le surnombre favorable, le joueur de drapeau collectif fera « campagne » en s'introduisant dans le camp adverse. Chaque équipier ne peut se limiter au présent immédiat de l'action : il doit en permanence prévoir, pré-percevoir, se projeter dans le futur proche. C'est un joueur en projet. Il apprécie des trajectoires, il évalue des courses, des changements de rythme, il calcule mentalement ses chances de réussite.

Tout footballeur, tout sportif doit apprendre à décoder une situation mouvante, à percevoir les signaux pertinents et à déceler l'information truquée. Le joueur raisonne ainsi, non seulement sur des objets concrets, mais aussi sur des représentations, sur des hypothèses. Et mieux même, il agit en fonction des intentions qu'il prête à ses partenaires et adversaires, ce qui le conduit à formuler des hypothèses d'hypothèses. Par un mécanisme

de décentration, il cherche à deviner le point de vue d'autrui. Ainsi se développe en filigrane un véritable réseau d'empathie socio-motrice à partir duquel se trament les échanges moteurs. Comme tout autre sport de combat, le judo illustre ces phénomènes. Le judoka affronte un adversaire qui se tient sur ses gardes, qui le jauge, qui réagit à une feinte par une contre-feinte, à une prise par une contre-prise, qui essaie d'utiliser en un éclair la force de l'autre pour mieux l'emporter. Contre-battre un adversaire avec adresse, accorder sa propre action au canevas tactique de son équipe, adapter ses opérations motrices à une situation où s'entre-croisent équipiers et opposants supposent une intense activité réflexive qui élabore des schèmes coordonnateurs de haut niveau. Les activités physiques permettent ainsi l'éclosion d'une véritable intelligence socio-motrice. Est-il nécessaire de souligner qu'au cours des jeux d'équipe, la structuration de l'espace et du temps met en jeu des processus de représentation très complexes : la compréhension du hors-jeu en football par exemple, suppose la prise en compte d'une foule de relations entre joueurs et objets. De même, au cours d'un match, la valeur de certaines zones est subitement changée : il faut réinterpréter l'espace en fonction du temps ; certains emplacements sont gelés, d'autres sont privilégiés : la zone des 9 mètres au handball, la ligne de touche virtuelle au rugby, la raquette au basket, la ligne de pénétration au volley-ball. C'est dire que nous récusons les auteurs qui ne voient dans le sport qu'un loisir de basse tension, un défoulement ou un simple dérivatif.

Il est vrai que le préjugé dualiste est tenace. Les sciences de la nature ont suscité un prodigieux développement de travaux de recherche ; serait-il usurpé de tenter dans un même esprit une approche scientifique de l'activité motrice de l'enfant ?

**« Vieillir dignement,
avoir l'attitude
ou la sagesse
qui sied à chaque âge
est un art difficile.
Le plus souvent
notre âme est en retard
ou en avance
sur notre corps. »**

Herman Hesse

LES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES DE PLEINE NATURE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

Jean-Claude Marchal*

**Cet article est extrait du numéro hors série de *Vers l'Éducation Nouvelle*
« L'ENFANT, L'ESCALADE, LA MONTAGNE » de juin 1988.**

L'Éducation Nouvelle est réputée s'intéresser d'abord à l'individu, à ses besoins, à son développement, à son activité, à sa liberté, à son bonheur mais a priori ni à une finalité pré-établie concernant la société, ni à un profil d'homme précis qui lui conviendrait, ni aux activités, aux techniques, aux savoir-faire, en tant que tels. D'où vient donc ce fait apparemment nouveau : les mouvements d'Éducation Nouvelle, les associations techniques et pédagogiques en recherche constante de novation centrent des journées d'études sur l'appropriation par l'enfant d'un milieu : la montagne et même d'une activité technique, l'escalade ? Pourquoi l'Éducation Nouvelle réputée soucieuse des méthodes annonce-t-elle apparemment un souci de contenu ? S'agit-il d'une évolution de sa part ou bien ce sont les activités physiques et sportives de pleine nature qui après leur naissance, leur développement et leurs mutations ont abouti à un profil particulier leur donnant une vocation privilégiée à s'inscrire dans les perspectives de l'Éducation Nouvelle ?

Étudions d'abord ces deux concepts pour savoir à quelles conditions ils sont pertinents en 1984. Cela devrait nous permettre d'avancer vers ce qui intéresse les concepteurs, les organisateurs, les animateurs, les enseignants : une vue plus claire sur les idéologies mises en jeu, sur la réalité des besoins, sur les éventuelles inversions entre luxe et nécessité, sur les moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre.

Nous essaierons d'éviter et de dépasser les clichés habituellement reçus sur les vertus ou les perversions fatales de l'activité sportive, sur le romantique retour à la nature, sur l'aventure et ses parfums enivrants et sur le caractère fusionnel de l'activité d'un groupe idyllique.

Nous essaierons finalement de déboucher sur les conditions de l'appropriation par l'enfant des milieux montagnards : physiques, symboliques, sociaux, économiques, culturels... Accès problématique sans la médiation d'institutions et d'éducateurs mais accès particulièrement prometteur.

** (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa, responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.*

ÉDUCATION TRADITIONNELLE - ÉDUCATION NOUVELLE ET A.P.S.

L'Éducation Nouvelle ne peut se comprendre à chaque époque que dans son contexte historique, en opposition aux excès et aux habitudes de l'éducation alors en place, de l'éducation qui a pignon sur rue, autrement dit de l'éducation traditionnelle. Donc, par définition, l'éducation traditionnelle c'est l'éducation officielle, instrument idéologique d'état, ou plus simplement celle qui porte les valeurs défendues par la classe dominante. Compte tenu de l'évolution historique on peut facilement imaginer que l'éducation traditionnelle d'aujourd'hui a été l'éducation nouvelle d'une autre époque. En 1881 l'École Publique, Laïque, obligatoire, gratuite, était vraiment novatrice et porteuse des idées de progrès ; elle répondait aux besoins humains et technologiques d'une société en voie d'industrialisation. Aussi comprend-on les valeurs qu'elle défendait, les missions qu'elle poursuivait : *procurer les apprentissages nécessaires (lire, écrire, compter), former les citoyens, développer une morale qui bien que laïque, était « cousine germaine » de la morale religieuse : valeur de la peine, du travail, de l'effort, de la sanction récompense et de la sanction punition, de la famille, de la patrie, de la sobriété, de la résignation, de la compétition (classements - tableau d'honneur...) de la conduite exemplaire sans faille et sans reproche, de la foi sans doute dans la morale comme dans la science et en conséquence de cette dureté ou pureté, éloge de la tolérance.*

On peut opposer presque terme à terme à ce programme les perspectives défendues par l'Éducation Nouvelle dès le début du XX^e siècle et jusqu'aujourd'hui encore par **Madame Montessori, Decroly, Claparede, Ferriere, Freinet, Cousinet, Dewey** et également au plan des fondements théoriques : **Wallon, Piaget, Freud**, et plus récemment : **Rogers, Moreno**, le courant psychanalytique ou encore celui de la critique et de l'analyse institutionnelles.

Développement de la personne s'oppose à formation du citoyen ;

Permettre de parler, de s'exprimer s'oppose à apprendre à lire, écrire, compter ;

Affectivité s'oppose à obéissance, création à apprentissage ;

Coopération par groupe à compétition, **respect** à tolérance ;

Spontanéité à imitation, valeur pédagogique **du jeu** à travail et peine, **méthode active et expérience personnelle** s'opposent à enseignement venu du maître, **pédagogie globale** à enseignement analytique, **autonomie** à tutelle.

L'ÉDUCATION NOUVELLE PRIVILÉGIE LE JEU, L'EXPRESSION, LE CONTACT AVEC LES ÉLÉMENTS NATURELS

Il est tout à fait significatif de constater qu'une certaine vision du sport, du moins de la caricature qui est facilement faite du sport au travers de ce que nous en montrent les médias, s'applique d'une manière parfaite à la description que nous avons brossée à grands traits de l'éducation traditionnelle et de ses excès.

Il n'est donc pas surprenant de constater que l'Éducation Nouvelle n'ait pas fait grand cas, pour répondre aux besoins d'activités physiques des jeunes, des pratiques sportives, sport étant pris là au sens strict et socialisé du terme : « *activité hyper codifiée, d'affrontements institutionnalisés* ». (**Pierre Parlebas**)

L'Éducation Nouvelle est tout à fait consciente de l'importance de l'activité motrice pour le développement de l'enfant y compris pour son développement intellectuel, affectif et social ; elle est tout à fait consciente des besoins de dépense et d'expression physiques des enfants plus âgés et des adolescents au travers desquels émergent bien des fonctions et s'expriment bien des envies, des pulsions, des désirs mais pour cela elle fait plutôt l'éloge d'autres formes d'activités physiques que des sports fédéralisés :

- les jeux et en particulier les jeux libres dans un milieu aménagé, les jeux traditionnels institués par le groupe, les jeux de pleine nature (?!),
- les activités dites « d'expression corporelle » avec toutes les ambiguïtés, éventuellement les supercheries que ce terme peut cacher,
- les formes d'expression dramatique,
- les formes d'expression rythmique, des jeux chantés aux danses.

Elles font aussi une belle part aux activités dans lesquelles les hommes sont en prise directe avec les éléments « naturels » : l'eau, l'air, le sable, la terre, la neige, le feu...

Mais plutôt :

- Les arbres que les portiques,
- la rivière que la piscine,
- les radeaux que les bateaux,
- les lianes que les cordes,
- la baguette que le javelot,
- le pied nu que la chaussure de sport.

Sans pour l'instant analyser les fondements solides et les chimères de ces choix, sans non plus montrer qu'ils peuvent être vains s'ils sont formels, notons dans ces options un premier signe de rapprochement des idées d'éducation nouvelle, des caractères globaux et intuitifs des activités physiques de pleine nature.

LA NOTION D'APS PN

Dans quelle mesure la notion d'Activités Physiques et Sportives de Pleine Nature existe-telle d'une manière cohérente ?

Chacun connaît bien la difficulté d'une partition mathématiquement indiscutable, des jeux en catégories qui s'excluent mutuellement.

Il en est de même des sports et plus encore des activités physiques. On pourrait se contenter

de déterminer ces A.P.S. de P.N. par une liste. Exemples : les APS PN sont celles qui sont traitées par l'UCPA ou bien ce sont celles dont le matériel est diffusé par le « Vieux Campeur ».

On peut aussi organiser la liste comme le fait **Michel Bouet** dans « Signification du sport » :

- sports de l'eau : canoë-kayak, voile, plongée...
- sports de l'air : vol à voile, parachutisme...
- sports de relief terrestre :
 - relief externe : randonnée pédestre, cyclotourisme, alpinisme, ski
 - relief interne : spéléologie
- sports du monde animal : pêche, chasse, équitation

On peut aussi comme le fait **Pierre Parlebas** rechercher dans tous les jeux sportifs la présence d'un certain facteur I : incertitude, attachée au milieu extérieur, aux conditions matérielles de la pratique de cette activité.

En dessous d'un certain seuil, il considère l'INCERTITUDE comme négligeable, comme non pertinente. C'est le cas des sports codifiés se déroulant en salle, en piscine, en gymnase et même sur terrain extérieur parfaitement stéréotypé (dimensions, nature du sol). Cette partition met la natation et le plongeon en piscine, la course en ligne du canoë-kayak ou de l'aviron, le slalom en bassin préparé de canoë et de kayak dans le groupe des activités sans incertitude par opposition à la nage en mer, la descente de rivière, activités où l'on affronte l'incertitude.

Il reste des cas difficiles à trancher (le slalom spécial de ski que l'on peut étudier à l'extérieur mais pas essayer).

Cependant il y a là l'amorce d'une classification indiscutable. Est-ce que pour autant **de telles classifications rendent compte de ce que intuitivement on soupçonne d'originalité aux APS PN ?**

Alors qu'elles sont en plein développement, alors qu'elles subissent de nombreuses mutations sociales, de nombreux groupes de recherche ont été appelés à les définir à travers plusieurs critères. Les résultats se recoupent et rendent compte d'une certaine réalité de ces activités par la superposition de plusieurs de ces critères. Critères qui, selon les cas, sont totalement ou partiellement présents, ont telle ou telle dominante ou des fréquences variées. Citons les avant d'examiner leur pertinence.

1^{er} critère : effort physique

Il s'agit de conduites motrices supposant **un effort physique, un investissement global de l'individu, un engagement profond.**

Bien sûr mais quel type d'engagement ? Celui de la pratique dilettante répondant à une motivation loisir - détente est-il à exclure de notre définition au seul profit de la pratique sportive avec entraînement soutenu et souci permanent de dépassement et de performance ?

La confrontation avec un milieu qui peut présenter inopinément des difficultés imprévues ou exiger une haute technicité donne souvent à l'engagement propre aux APS PN certains caractères particuliers comme l'investissement à long terme exigeant une pratique depuis l'enfance, pratique qui, dans la plupart des cas, n'a été possible que dans les familles aisées. De sorte qu'une pratique apparemment « cool » qui se joue des difficultés est, comme l'a bien montré *Bourdieu*, une marque de distinction.

Cet engagement physique, certains le disent sportif. Si c'est au sens compétitif d'affrontement direct des autres on peut répondre non pour la plupart des pratiques qui n'ont pas encore institutionnalisé les rencontres.

On peut répondre également par la négation s'il s'agissait de prendre « sport » au sens de stricte codification car dans tout un secteur c'est encore « le fair play » qui est la loi. Mais on peut dire effort sportif oui, si c'est au sens technique du terme et c'est là que l'activité sportive de pleine nature est fortement sociale, marquée du sceau de l'évolution des sciences et des techniques parfois même jusqu'à paraître soumise aux gadgets et aux modes.

Certains qualifient l'engagement physique des APS PN de ludique. Cela n'est vrai et encore, seulement partiellement, que pour certaines formes de pratiques. En effet, si, comme dans l'esprit du jeu celui de ces activités est également fait d'adhésion, de jubilation, d'intérêt immédiat, en ce qui concerne les rapports avec la réalité et avec la fiction, les APS PN se situent d'une manière originale.

Le jeu est proche du POLE FICTION, le jeu superpose à la réalité un monde à part, ressenti comme tel, à l'abri de bien des contingences, comme entre parenthèses, par rapport aux réalités sociales habituelles. Les APS PN sont beaucoup plus proches du POLE RÉALITÉ, à cause de la présence du danger, de l'importance des éléments, de l'indispensable observation, l'acteur doit avoir : « les pieds sur terre ».

Une autre différence très fréquente : le jeu est très souvent le domaine de la spontanéité, de la fantaisie, celui de nos activités, le domaine du projet, sérieusement préparé. Je n'exclus pas totalement certaines formes de jeu notamment les jeux fonctionnels, de la pratique des APS PN en particulier dans les phases préparatoires d'apprentissage ou dans certaines pratiques qui peuvent répondre à des motivations de détente ; mais le jeu qui est propre à ces activités est le jeu avec l'élément.

L'affrontement malicieux que le joueur peut avoir avec telle voie, telle prise en alpinisme, telle bosse ou tel creux en ski, tel contre-courant ou tel rouleau en canoë-kayak. Plaquer artificiellement des jeux de caractère social du type agon ou mimicry sur nos activités c'est souvent être à côté de la plaque et ne pas même répondre aux intérêts des enfants, lesquels préfèrent souvent une séance d'apprentissage intelligemment conduite à une leçon de jeux indigeste.

2^e critère : affrontant la nature

Non seulement elles se déroulent en pleine nature dans un cadre chargé d'incertitude, de possibilités de changement, de nécessité d'adaptation mais leur essence, leur caractère principal, *leur logique interne dominante est dans l'affrontement de ce milieu.*

« C'est dans les éléments de la nature que se trouve le terme d'application de l'effort »...
« La force des éléments naturels est l'obstacle à vaincre, mais aussi, dans la plupart des cas, le moyen et même le moteur à employer : l'alpiniste s'accroche aux aspérités du rocher qu'il cherche à escalader, le pilote de vol à voile se hisse dans les courants ascendants pour vaincre la pesanteur, le canoëiste se joue des ruses du flot impérieux qui par ailleurs le porte... » **Michel Bouet** extraits de « Signification du sport ».

Qu'est-ce que le milieu naturel en cette fin du XX^e siècle? Un certain discours sur le milieu ou la nature ne recrée-t-il pas la fausse opposition : nature/culture?

Ce sujet étant la pierre d'achoppement de notre propos nous lui consacrerons une étude particulière.

3^e critère : maîtrisant le risque

Ces activités comportent la maîtrise d'un certain risque :
- soit précis : l'accident, la chute, la noyade, l'asphyxie...
- soit global et vaguement parfumé c'est l'aventure.

« Le sportif et la nature, c'est un peu David et Goliath : le risque tient à la différence d'échelle. Et l'assumer dénote une sorte de désinvolture quels que soient par ailleurs le soin des préparatifs et la prudence de la conduite. Le climat d'insécurité (ce qui ne veut pas dire propension au suicide mais simplement état de perpétuelle alerte et choix d'une situation qui doit être continuellement conquise et reconquise) nous paraît constituer une des grandes différences avec les principaux autres sports » **Michel Bouet**.

La notion d'aventure et de risque existe dans toutes les activités physiques : en gymnastique, dans les jeux et sports de combat et jusque dans les jeux traditionnels. Les enfants d'école maternelle qui jouent à la cachette et quittent leur refuge ou au filet du pêcheur et y pénètrent par défi, au risque de s'y voir enfermer, vivent une véritable aventure motrice.

Ces notions, dans les APS PN doivent être étudiées dans leur spécificité. Mais attention à certaines idéologies de l'aventure virile, de l'aventure-exotisme ou de l'aventurier.

4^e critère : en se déplaçant

Ces activités sont à base de déplacements.

Le principe propulseur en est l'action musculaire conjuguée aux éléments naturels (vent, courant, pesanteur...). Le déplacement étant souvent de plusieurs jours, il incite tout natu-

rellement au bivouac, au camping, à la cuisine extérieure et aux contacts avec l'habitant.

Oui, encore qu'on puisse voyager sans rien voir, courir les friteries des routes nationales plutôt que faire cuire son repas sur le feu de bois, avoir vis-à-vis des gens du pays rencontrés un comportement odieux. Comme les autres ce critère n'existe pas automatiquement, il est l'objet d'apprentissage, de préparation, de participation, de discussion, de climat.

5^e critère : hors compétition

Ces activités se déroulent hors du cadre des compétitions institutionnalisées.

La motivation principale des pratiquants n'est pas dans le jeu des affrontements sociaux.

« *Elle ne sont pas fondamentalement compétitives* » **M. Bouet**.

Les pratiques individuelles sont l'exception, la coopération et l'entraide au sein d'un groupe sont le cas le plus fréquent.

Voire :

- 1) un très grand nombre de ces activités sont individuelles même si l'ambiance collective porte chacun (ski - kayak - vélo - optimist - spéléo...).
- 2) personne ne peut fermer les yeux devant certaines tendances psychologiques et certaines tendances sociales à la compétition et dès qu'elle existe, à l'institutionnalisation de celle-ci. Certains diraient à sa récupération.

Même en escalade où les confrontations étaient jusqu'à maintenant indirectes, une discussion anime actuellement la Fédération en vue de l'organisation de véritables compétitions d'escalade.

C'est inéluctable et il n'y a pas à s'en offusquer au nom de je ne sais quelle pureté dès lors que cette forme serait vraiment optionnelle, ne convenant qu'à certains et si on ne l'impose pas comme le seul modèle de pratique y compris dans le cadre pédagogique des enfants.

Ces 5 critères expliquent l'engouement croissant pour ces activités, engouement qui touche aussi les collectivités et les éducateurs, les familles et les adultes, la rééducation, le 3^e âge... Mais d'autres éléments interfèrent qui ne sont pas tous empreints de la même générosité éducative et désintéressée :

- les impacts commerciaux d'autant plus agressifs que le champ sociologique concerné est vaste ;
- les solutions touristiques aux problèmes économiques de certaines régions ;
- les espoirs politiques de ceux qui voient, dans les sports de plein air, des possibilités de succès français ;
- la porte ouverte, là plus qu'ailleurs, à la possibilité, pour l'État, et pour d'autres pouvoirs d'animation directe ;
- enfin des solutions, sans danger politique, au problème de la turbulence des jeunes et des moins jeunes.

Il faut bien constater que l'idéologie de certains laudateurs du « retour à la nature » du « culte du plein air » est chargée d'idées dangereuses comme : évasion de la société, opposition, culte du passé, fatalité des excès de la civilisation technique, conception cloisonnée de la nature, recherche du geste sportif pour lui-même, d'une certaine expression corporelle quasi animaliste.

■ APS PN ORIGINALES ! PAR NATURE, STRUCTURE OU CULTURE ?

Les partisans de l'Éducation Nouvelle ont une opinion favorable des APS PN. C'est bien normal compte tenu de l'analyse que nous avons faite. Mais il ne faudrait pas que ce soit sur des malentendus, sur des idées fausses de retour à la nature, de refus de la société, de l'activité sportive, en faveur d'une aventure mal comprise, d'une illusion de jeu, d'une artificielle rusticité ou sauvagerie, d'un écologisme de bazar, d'un refus apparent de la compétition, de la technique, de l'apprentissage.

Mais à cause de leurs spécificités qu'il faut exploiter,
à cause de leur puissant attrait qu'il serait vain de nier,
à cause de leur caractère très « pédagogique » qui fait qu'avec elles l'éducateur pense avoir encore « barre » sur les enfants.

Il en est des activités physiques et sportives de pleine nature ce qu'il en est de la notion de JEU. On ne peut la comprendre que *si l'on en distingue bien deux sens différents* :

- **le premier** : objectif, concret désigne effectivement des activités socialement réputées comme telles, que l'on peut reconnaître, même de loin, même superficiellement
 - à des lieux précis (plan d'eau - base de plein air - rocher...);
 - à du matériel affecté (cordes, bateaux, aile-delta...);
 - à certaines structures (relations spatiales, temporelles, règles);
 - au caractère spécifique du milieu physique (altitude, verticalité, profondeur...)
- **le second sens** : subjectif, personnel à celui et à ceux qui pratiquent, pas toujours facile à déceler pour l'observateur c'est « l'esprit plein air » et chacun sait bien que tous les pratiquants d'une activité de pleine nature (1^{er} sens) ne le font pas dans l'esprit et avec l'éthique des « pleinairistes ».

Cet esprit peut être défini par les 5 fameux critères, franchement orientés vers les caractères spécifiques. Si pour le jeu on parle d'adhésion, de jubilation, de finalité immédiate et de fiction, pour les APS PN les purs parlent d'engagement, de sensibilité, d'amour de la nature, de coopération dans le groupe, d'audace, d'aventure, de rusticité.

En se référant aux grandes motivations du jeu selon *Caillois*, on ne retiendra pour les APS PN ni l'agon (affrontement social) ni l'aléa (affrontement de sa chance) ni la mimicry (faire croire à soi et aux autres) mais surtout l'ilinx « qui repose sur la poursuite du vertige et qui consiste en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la

perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse. Il s'agit d'accéder à une sorte de spasme, de transe ou d'étourdissement qui anéantit la réalité avec une souveraine brusquerie ».

C'est cette distinction des deux sens à accorder à Plein Air l'un activité, l'autre esprit qui permet de comprendre et de suivre **Guy Haye** lorsqu'il écrit par exemple : « que le plein air authentique restera la pratique libre d'une petite équipe avec la prise consciente de risques en milieu rural peu accessible » ou encore « sans recouvrir une réalité précise le terme laisse entrevoir un mode de vie ».

Dans ce mode de vie, de pensée, dans cette attitude philosophique, le milieu et la confrontation avec lui reste l'élément fondamental. Non seulement le milieu physique mais le milieu symbolique qui donne aux actions des significations sous-jacentes.

■ APS PN CARACTÉRISÉES D'ABORD PAR LEUR MILIEU

Les APS PN sont donc caractérisées par le MILIEU qu'elles permettent à l'enfant et à l'adolescent de s'approprier.

Il serait plus juste d'ailleurs d'écrire les MILIEUX car pour **H. Wallon**, c'est « l'ensemble des circonstances physiques, humaines ou idéologiques où se poursuivent les existences individuelles ».

1 - Un milieu physique

relayé par un milieu SOCIAL : les implantations, les équipements, le matériel, les techniques, l'encadrement sont ce relais social vis-a-vis de chaque individu avec son histoire, ses désirs, son espace symbolique.

Pour la montagne, par exemple, le milieu physique est fortement caractérisé par l'influence de l'altitude et du climat de montagne sur l'organisme humain. Dès 1969 **Jean Planchon**, Délégué des Ceméa pour l'Académie de Grenoble, publiait les résultats d'un groupe de travail qu'il dirigeait sur ce sujet : *la raréfaction de l'oxygène et ses conséquences sur la respiration et la circulation, l'abaissement de la température, l'augmentation de l'intensité lumineuse, la sécheresse, la pureté, l'électricité et la radioactivité de l'air, le régime des vents et des pluies, les aléas de l'acclimatation*, notamment le stress des premiers jours, sont quelques uns des titres des synthèses qu'il avait faites en étudiant les communications scientifiques et sportives du monde entier.

Le milieu physique de la montagne, c'est aussi le milieu vertical, les différentes natures du sol, les différentes aspérités, les différents cheminements et si ce milieu est défini comme naturel, c'est une nature qui est largement relayée par l'activité humaine.

Le milieu que l'on veut naturel est lui-même hautement civilisé. « *Quelle technique sportive de plein air n'utilise pas de façon cruciale les progrès concernant les plastiques, les*

*textiles synthétiques ou les métaux ?... Que ferait le plongeur sans compresseur ni scaphandre autonome? Le spéléologue dans les gouffres sans échelle en alliage léger, sans corde en nylon ? Que deviendrait le ski alpin sans remontées mécaniques ? ». **Guy Hays***

*Et la plaisance ? Et le cyclotourisme ? L'homme retourne à la nature bardé des plus récentes découvertes technologiques. Certains essaient d'expliquer que le « Pleinairiste » utilise seulement le vent, la gravité ou ses muscles. Certes, mais toujours après une phase d'élaboration « hautement mécanisée ». **Guy Hays***

Pour aller en Plein Air, à notre époque industrielle et urbaine, à travers des techniques que l'homme a créées et qu'il aime, non pas pour l'élite des années 20 mais pour le plus grand nombre, la nature sauvage a besoin d'être fabriquée.

*« Les rivières artificielles sont nées. L'initiation à la plongée se fait à la piscine. Des rochers d'escalade en béton sont conçus. La voile peut s'apprendre sur un simulateur. La randonnée équestre comme dans le manège ». **Guy Hays***

C'est inéluctable, la nature maîtrisée c'est la nature approfondie par le savoir, élucidée par la pratique expérimentale. Il en est de même pour le corps humain : il n'y a pas une nature humaine donnée une fois pour toutes mais un processus total et indéfini où se trouvent engagés et incessamment transformé l'homme et la nature, la nature et l'homme.

Face à ce milieu physique fortement socialisé, comment considérer la notion de besoin de l'enfant ?

Certes, il faut prendre en compte les arguments de l'Éducation Nouvelle demandant d'appuyer toute l'éducation sur les besoins, les intérêts, les pulsions, les désirs, les demandes de l'enfant ou de l'adolescent mais en étant conscient de leurs origines. Ils ne sont pas intangibles, immuables, issus d'une quelconque nature humaine. L'homme est biologiquement social en dehors des nécessités physiologiques comme la lutte contre la faim, le froid, la chaleur ; en dehors d'une activité de mouvement à fondement biologique ou d'un réflexe absolu d'investigation ou encore d'une libération de l'énergie de la cellule nerveuse, l'existence de la composante naturelle des besoins de l'enfant n'est qu'un fait de laboratoire. C'est la rencontre du biologique et du milieu qui sollicite, modèle et crée les besoins de l'enfant.

Il est même plus juste d'écrire : « à tout moment de son évolution, l'enfant, fruit des interactions antérieures entre biologique et social, manifeste forcément des besoins dont l'expression intervient dans les nouvelles rencontres organisme-milieu. Cela se traduit par un appétit fondamental : « étendre son activité à tout ce qui l'entoure ». (**Wallon**)

Il ne suffit pas de rendre compte de l'importance et de la force de cet appétit, il faut comprendre en quoi les influences des milieux, les expériences personnelles, les activités

d'apprentissage, les jeux, le climat affectif, les contacts sociaux, les influences idéologiques épanouissent ou contraignent les besoins de l'enfant, les orientent et les colorent.

C'est ainsi qu'il est tout à fait insuffisant de parler dans l'absolu des énergies de l'existence humaine « *faire, avoir, être* » (**Sartre**) ou de l'aspiration quasi permanente de l'enfant et de l'adolescent à grimper, à jouer de tous les équilibres possibles, à prendre des risques dans des exercices périlleux, dans des bondissements de surface étroite en surface étroite, de monter en haut des arbres ou de se faire peur au bord d'un précipice.

Il faut bien comprendre que ces manifestations s'inscrivent dans tout un contexte historique, relationnel, culturel, de l'enfant ou du groupe d'enfants. La famille, l'enseignant, l'animateur, chacun dans le cadre de constellations différentes donne un sens à cette action de grimper.

L'activité sportive de la société dont l'enfant est le témoin est l'une des sources et non la moindre, des significations que donne l'enfant à sa propre motricité.

Il convient d'appliquer ce raisonnement à toutes les activités physiques et sportives de pleine nature dont tous les critères possibles et imaginables ne peuvent être évalués dans l'absolu en dehors des sociétés, des époques, des institutions de l'histoire du groupe ou de l'individu ni du contexte socio-économique, idéologique ou culturel.

2 - Un milieu symbolique

lequel se révélera être relayé par les milieux éducatif et culturels.

La notion clé de ce milieu symbolique, qu'il convient de mettre à l'heure de notre époque, est celle de la nature, « *Le retour à la nature est un mythe, le mythe du retour à la nature est une réalité* ». **Guy Hays**

Sans prendre trop à la lettre le constat de certains historiens marxistes, le développement actuel, notamment au niveau d'une fraction de la jeunesse, de l'idéologie de l'évasion de la société au profit d'une activité pastorale, artisanale, rurale, folklorique, havre de recueillement et de retour sur soi-même, laisse à penser. « *La décadence d'une société tragiquement ressentie, éveille toujours en contre point le besoin compensatoire du retour au primitif* ». **Guy Besse**

Les historiens marxistes montrent que dans ces périodes, convergent avec le retour aux actes et aux bons sentiments du Bon Sauvage, des idées comme : la nature humaine, l'essence de l'être humain, la perversion de la société contemporaine à laquelle certains opposent l'action pour l'action, l'aventure, un discours qui dénigre la science laquelle corrompt l'homme, en faveur de l'animalité, du vital et de l'instinct opposés à la technique et à l'intelligence ; mais l'opposition mythique entre l'homme naturel et l'homme civilisé est à dépasser.

À travers le milieu physique, à travers le milieu culturel, à travers l'individu quels symboles les plus fréquents ? Le principal serait *l'appropriation* : « dans l'acte sportif même il y a une composante appropriative. Le sport est en effet libre transformation d'un milieu du monde en éléments de soutien de l'action. De ce fait, comme l'art, il est créateur. Soit un champ de neige, un alpage. Le voir c'est déjà le posséder... Le sens du ski n'est pas seulement de me permettre des déplacements rapides et d'acquérir une habileté technique ni non plus de jouer en augmentant à mon gré, ma vitesse ou les difficultés de la course, c'est aussi me permettre de posséder ce champ de neige. À présent j'en fais quelque chose. Cela signifie que, par mon activité même de skieur, j'en modifie la matière et le sens ». (**Sartre** - *L'être et le néant*)

D'autres symboles nombreux, puissants, meublent l'imaginaire conscient et inconscient des pratiquants du plein air.

Un volume ne suffirait pas à évoquer ces symboles liés aux éléments de la nature ; dans la mythologie mais aussi dans toutes les littératures, dans la poésie et dans certaines œuvres philosophiques. L'œuvre immense de **Gaston Bachelard**, par exemple, y est presque exclusivement consacrée. Il a tenté de construire une psychologie de l'imaginaire en tant que dynamisme producteur d'images de *la Psyché humaine* (« *soi psychique conscient ou inconscient* » **Jung**).

La matière (par exemple : le feu, l'air, l'eau, la terre) est chargée d'un contenu émotionnel qui a un grand pouvoir de productions d'images dans la relation avec l'homme.

Sans aller jusqu'à un comportement animiste qui n'aurait rien de scientifique, (la montagne a ses secrets, elle se refuse, violée, elle se venge), sans avoir un raisonnement idéaliste considérant la matière elle-même comme une Psyché, il est possible d'emprunter à **Bachelard** et aux poètes, quelques évocations de ces images. Elles sont diverses, contradictoires, souvent attachées à des faits réels amplifiés, mais elles sont fortes et participent à notre culture. (« *Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques* » **C. Levi-Strauss**)

D'une manière générale, la nature est investie de symboles maternels, une projection de la mère (belle, nourricière, sanctionnante, récompensante, consolatrice, refuge...). Elle est un élément du triptyque œdipien (enfant, père, mère) ; de la le schéma du viol, des espaces ou des sommets vierges et purs ou au contraire souillés, de la libre considération pour les « premières » pour « sa trace »...

De là à trouver aux APS PN une plus grande fonction sublimatoire qu'aux sports traditionnels, il n'y a qu'un pas que certains ont franchi (**Michel Bouet**) sans aller très loin dans l'étude de l'influence de ces activités sur la sexualité de ceux qui la pratiquent.

Parfois la nature est vécue comme inconnu mystérieux, dangereux, angoissant. Ou bien on lui fait jouer une fonction esthétique de premier plan au niveau de la sensibilité, de l'émotion éventuellement de la contemplation. Les exemples abondent où l'on fait jouer à la nature un rôle dans le Beau, le Pittoresque, le Sublime, l'Étrange, le Bizarre, le Pur, le Fantastique. Tous les enseignants et animateurs de Plein Air qui ont rencontré parfois chez certains jeunes l'indifférence ou les quolibets lorsqu'ils voulaient partager avec eux l'une de ces émotions savent qu'elles n'ont rien de « naturel » et qu'elles sont l'objet, elles aussi, sinon d'éducation systématique, moralisante et pleurnicharde parfaitement inutile, au moins d'une imprégnation lente, longue depuis le plus jeune âge ou alors dans une atmosphère franchement nouvelle, en rupture avec la vie habituelle. (un stage de plein air, un centre de vacances, une classe de découverte).

Prenons quelques éléments particuliers dont la présence dans notre patrimoine est multiple et puissante. (contes, légendes, récits traditionnels, système religieux).

- **LE FEU** : objet d'une tentation et d'un interdit pour l'enfant mais il y a une volonté de connaître l'interdit. S'approprier le feu c'est se donner les moyens de connaître le monde. Le feu de camp illumine les ténèbres et dissipe l'angoisse de l'inconnu.

La flamme est aussi symbole d'amour. Les yeux de « braise » annoncent un fort tempérament.

Le feu est aussi celui qui dévore, ogre insatiable. Il est à la fois outil de destruction et libérateur de vie comme d'ailleurs l'eau de feu. Il évoque enfin le repli, le confort, la contemplation à propos du foyer.

- **L'EAU** : source de vie et de mort, elle est l'océan des origines, origines de la planète comme milieu de fœtus humain. Elle est le lieu d'une régénérescence symbolique, pure, fraîche, claire eau de source, espace du reflet et du regard. Mais il y a aussi les eaux noires, troubles, saumâtres, dormantes, sources des forces maléfiques et de mort symbolique. Elles entraînent, violentes, furieuses, elles noient.

Elle est la reconnaissance de l'horizontale.

Elle est aussi mouvement, temps qui s'écoule, elle passe par tous les états de la matière, elle peut se mélanger, elle peut s'absorber, on peut s'y absorber.

L'EAU est féminine parce qu'elle enveloppe, porte, nourrit, donne la vie et la mort. Elle peut être jeune fille, onde, elle peut être les cheveux de la femme.

L'EAU est liée au sacré, à la bénédiction, au baptême ; elle est purificatrice.

L'EAU est frontière géographique et politique. Son franchissement est une rupture, le pont qui l'enjambe est souvent accompagné de la figure du diable.

Elle a porté le berceau de Moïse mais aussi les barques des morts.

L'EAU est nourriture, ainsi que voyage.

- **L'AIR** : pour **Bachelard**, l'air est essentiellement mouvement lié au fantasme de la chute (déchéance morale de l'être, regrets de l'innocence et du paradis terrestre).

Il évoque le rêve de voler, l'élévation, l'impression de liberté et d'aisance.

Enfin l'air est le souffle poétique.

- **LA TERRE** est souvent force, résistance, source de vie, de germination, lieu de souffrance. Elle peut être maléfique, opposée au ciel où règne le créateur, elle marque la faute. Quant aux durs rochers, ils évoquent le destin et le courage : les rochers amoncelés, les moraines.

LE SABLE entraîne l'image de la plage ou la chaleur du désert, les cailloux sont souvent des trésors pour l'enfant. La pierre, une richesse consacrée par la société (maisons, tombes, caveaux).

Investie d'une valeur sacrée (autel, croisée de chemins, sculptures).

Amoncelées, stériles, chaotiques, elles sont chaos originel ou fin du monde, rappellent le chaos primordial, s'associent à l'image de la tempête et engendrent l'angoisse devant la puissance de ces forces irrationnelles... Elle est thème d'agrandissement. On rêve d'être pierre, d'être granite pour s'ériger soi-même en être inébranlable et rester insensible aux coups. « *Lorsque souffle le vent des sommets, le rocher souffre et vit ; on a l'impression qu'il crie* ». (**Hugo** - Les travailleurs de la mer).

LA BOUE amène des images de pétrissage. Le monde visqueux et moite suscite le dégoût, peut être en corrélation avec les substances organiques et les organes sexuels.

- **L'ARBRE** : élan vers l'idéal. Symbole de l'homme lui-même, ses racines touchent à l'enfer, ses branches au ciel. Généalogique il est la filiation. Il est souvent l'ami, le compagnon ; robuste, noueux (chêne olivier, il est agréable de s'asseoir à son ombre). On y sommeille en paix, à l'abri, mais fantomatique il peut faire peur (squelettes décharnés). Il est le végétal dominant dans l'imaginaire européen. Sa place est si fréquente dans les ex-libris qu'une exposition est actuellement consacrée à Épinal à ce sujet. « *L'arbre dans les ex-libris* ». Celui de **Mitterrand** est un chêne.

On pourrait évoquer également les symboles du CIEL, des ÉTOILES, des ANIMAUX, du FROID, du CHAUD, de la NUIT.

3 - UN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

apportant par ses conséquences sa contribution aux idéologies dans lesquelles baigne l'enfant.

Pour prendre l'exemple de la montagne, je ne peux mieux faire que de renvoyer aux deux articles que **Jean-Pierre Noir** a consacré à ce sujet dans les numéros 368 et 369 de la revue *Vers l'Éducation Nouvelle* sous le titre « La montagne, socio-économique et idéologie sportive ».

Pour évoquer la richesse de cette étude je me contenterai de citer quelques extraits :

« Il y a encore dans les Alpes des formes sociales qui renvoient à des réalités d'ancien régime. L'explication de ce retard des Alpes réside en fait dans les difficultés de leur exploitation ».

« La société alpine a gardé très longtemps les caractéristiques d'une civilisation de subsistance organisée selon un mode autarcique à base agropastorale... ».

« À la fin du XIX^e siècle, l'industrie traditionnelle n'a pas résisté à la concurrence d'un capitalisme en plein essor ». « L'agriculture assure les besoins courants... »

« L'industrie de caractère artisanal a fourni les autres biens de consommation locale... »

« Ces activités sont très localisées, leurs sources sont la misère et non le folklore... ».

« L'émigration constitue l'autre béquille de l'agriculture mais cela n'empêche pas les luttes économiques... les rapports sociaux sont loin d'être aussi idylliques qu'on voudrait parfois le croire aujourd'hui quand on célèbre l'harmonie rurale perdue... ».

« Aujourd'hui l'agriculture et l'industrie sont moribondes, le tourisme devient la seule activité ».

« La communauté villageoise n'existe plus dans la station qui a dû accueillir des « ÉTRANGERS ».

« De nombreux emplois sont revenus aux non-montagnards ». « La multi-activité tient une grande place : l'activité agricole est maintenant complémentaire à l'activité salariée ».

« Un exemple d'analyse tapageuse mais insatisfaisante : s'affrontent désormais deux classes, les citadins dominants les autres dominés ». « Se profile aussi la voie autogestionnaire montagnarde à l'échelle du village ».

« La transformation du milieu montagnard est inéluctable sauf à faire une réserve d'indiens ».

« L'alpinisme aussi évolue, en fait plusieurs alpinismes se côtoient ».

- L'un répond à l'aristocratie ascétique d'une fraction de la classe dominante « sport pratiqué dans des lieux réservés et séparés, à des moments de son choix, seul ou avec des partenaires choisis au prix d'une défense corporelle librement déterminée mais d'un investissement relativement important ne donnant lieu qu'à des compétitions hautement ritualisées et régies au-delà des règlements par les lois non écrites du fair-play ».

(*Bourdieu - La distinction*)

- un autre alpinisme peut être qualifié de cocardier, exploitant à des fins politiques, les expéditions à l'Everest, ou ailleurs

- un troisième est qualifié par *Jean-Pierre Noir* de subversion californienne de l'alpinisme par l'ESCALADE. Forme d'élitisme du pauvre, parfois très intolérante qui réactive en fait toutes les traditions des vieux cultes typiquement cultivés du naturel, du pur, de l'authentique (*Bourdieu*).

Il s'agit souvent d'une jeunesse qui s'isole dans un système de relations proche de la secte et dans un jeu morbide avec le vide au parfum d'opium.

Jean-Pierre NOIR signale encore bien d'autres formes d'alpinisme montrant que tous les pratiquants d'un même sport ne donnent pas le même sens à leur pratique et que des sports qui se « démocratisent » peuvent faire coïncider des publics socialement différents qui correspondent à des âges différents des sports pratiqués.

Là encore, c'est le niveau de compétence des interlocuteurs sociaux de l'enfant qui lui permettra d'avoir accès au milieu socio-économique et à la conscience des différentes idéologies. Mais de grâce ne bêtifions pas dans le choix des visites, des enquêtes, des lectures, des commentaires.

4 - Un milieu pédagogique

Les enfants et les adolescents ne feront vraiment jouer tous ces éléments promoteurs des APS PN que dans un contexte éducatif qui n'exclue pas la nécessité d'un certain savoir-faire pédagogique. L'exposition comporte plusieurs panneaux qui veulent mettre la pédagogie des APS PN en accord avec les idées de l'Éducation Nouvelle.

Je n'en rappellerai que deux :

- l'une concerne la mise en garde contre des apprentissages techniques et sportifs prématurés.

Sans certaines expériences motrices antérieures, libres et variées, les apprentissages techniques ne résolvent rien car ils ne s'appuient pas sur un certain sens acquis de l'équilibre, de la glissade, du rythme, de l'eau ou du terrain.

Il existe une expérience pré-sportive comme une pré-grammaire. Cela ne justifie pas des « progressions » universelles car suivant leur milieu géographique, suivant l'environnement culturel que leur offrent les adultes, les enfants et les adolescents peuvent aller plus ou moins directement au bateau, au ski ou à l'escalade.

Mais, pour beaucoup, seront nécessaires les cordes suspendues, les perches d'équilibre, les arbres à grimper... avant l'escalade sportive, les bois flottants, les radeaux, les pneumatiques, les barques... avant l'Optimist ou le Mini Moth, les patins à roulettes, les traîneaux, les luges... avant le ski ou le patin à glace.

- l'autre concerne l'indispensable association des enfants et des adolescents au projet de leur activité et à sa conduite.

Si ces APS PN peuvent être très riches, elles peuvent aussi très facilement être vécues dans le style « consommation », servies toutes prêtes (« comme au club ») et renforcer le rapport passif des enfants à l'activité.

Chacun a probablement dans son souvenir, hélas, quelques uns de ces stages ou camps qui n'emportèrent pas l'adhésion des jeunes bien que ce fut « super » dans l'esprit des adultes : planche à voile, canoë-kayak, escalade, plongée... Mais les jeunes « ne voulaient rien faire ; n'ont plus le goût de l'effort... Ah ! si on m'avait offert cela dans ma

jeunesse ! » Heureux si encore une nuit, ils n'ont pas tout cassé ! Dame, pas le pouvoir, pas l'initiative des activités ni de choix dans celles-ci ! Il faut bien qu'ils compensent à moins qu'on les préfère doux, soumis, échantillons du renoncement et de la « bof génération ». En s'inspirant plus systématiquement de la pédagogie du projet, les équipes d'encadrement ont obtenu dans des circonstances pourtant identiques, l'adhésion d'un plus grand nombre de jeunes.

C'est exactement à l'égard de ce critère essentiel du « partage » de l'initiative et du pouvoir que les partisans de l'Éducation Nouvelle sont méfiants vis-à-vis des techniques sportives et de certaines pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

En même temps que s'est éclaircie la vocation des APS PN à s'inscrire dans l'Éducation Nouvelle, s'est dessinée une pédagogie nouvelle de ces activités, rompant avec une pédagogie traditionnelle particulièrement typée en matière de sport.

Exploitant les ouvertures des APS PN sur les différents milieux, j'aperçois mieux leur spécificité et le parti qu'on peut en tirer en éducation, compte tenu de leur formidable impact.

J'aperçois mieux aussi à quelles conditions cet objectif peut être atteint : ces conditions sont les suivantes :

- vouloir faire jouer leurs spécificités dans l'éducation ;
- ne pas considérer seulement leur milieu physique ;
- ne pas croire que leur nature ou leur structure va accomplir automatiquement des miracles pédagogiques
- considérer qu'il y a différents lieux de pratique tous aussi légitimes ;
- ne pas exiger les mêmes pratiques face aux groupes ayant des motivations différentes ;
- considérer toutes les motivations aussi dignes d'intérêt : celles des joueurs, des sportifs, des amoureux de la nature, des assoiffés de détente, des chercheurs d'un groupe, de ceux qui prennent l'activité pour elle-même (soi-disant) ou pour être eux-mêmes, pour faire comme tout le monde, ou pour faire mieux que tout le monde. Pas d'hégémonie en faveur des seuls compétiteurs ;
- connaître la technique et sa pédagogie mais aussi l'enfant, les enfants, la vie des groupes, les milieux et soi-même.

**« Ne monte pas là-dessus,
tu vas tomber ! »**

Ma maman

L'AFFECTIVITÉ CLEF DES CONDUITES MOTRICES

Pierre Parlebas*

Ce texte est paru en 1969 et la version présentée ici est extraite du n° 4 des « DOSSIERS EPS », recueil de textes publié aux éditions « Revue Éducation Physique et Sport » en 1990.

Opérer, c'est coopérer. **Jean Piaget** l'affirme fréquemment : « Le groupement opératoire suppose la vie sociale », aime-t-il à souligner. Il relie le développement de la pensée logique à une socialisation progressive qui s'appuie sur de multiples occasions d'échanges. Ces actes de communication dotent peu à peu l'enfant des signes, du langage et des codes nécessaires à l'abstraction et lui procurent les notions, les classifications et les règles indispensables aux opérations. Parallèlement, **Piaget** insiste sur la présence des facteurs affectifs qui jouent un constant rôle d'accompagnement :

« La vie affective et la vie cognitive sont donc inséparables quoique distinctes », écrit-il dans *Psychologie de l'intelligence*. Chacun de ses ouvrages réserve une place non négligeable à l'influence des déterminants de l'affectivité et de la socialisation. Affirmer que **Piaget** passe sous silence l'intervention des aspects affectifs et sociaux dans le développement de l'enfant serait donc pure contre-vérité.

C'est cependant sur ces points que nous allons porter notre attention, ce qui nous conduira à formuler quelques réserves.

En effet l'importance que **Piaget** accorde à l'affectivité est une importance localisée au seul niveau du déclenchement de l'action et non au niveau de sa réalisation. « En toute action, écrit-il, dans *Les praxies chez l'enfant*, le moteur ou l'énergétique est naturellement de nature affective (besoin et satisfaction) tandis que la structure est de nature cognitive (le schème en tant qu'organisation sensori-motrice). Cette idée, inlassablement répétée dans l'ensemble de son œuvre impose une dualité et sépare de façon tranchée l'affectif du cognitif, l'émotivité de la motricité.

Cette position paraît très contestable. Développant son point de vue, **Piaget** poursuit : « Il n'existe donc aucune conduite, si intellectuelle soit-elle qui ne comporte à titre de mobiles des facteurs affectifs : mais réciproquement, il ne saurait y avoir d'états affectifs sans intervention de perceptions ou de compréhension qui en constituent la structure

* Président des Ceméa de 2003 à 2012, ancien directeur de colonie de vacances, il est responsable du groupe national Jeux et pratiques ludiques et Président d'honneur des Ceméa. Professeur des Universités en Sciences Sociales et à l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique, Ancien Doyen Fondateur de la Faculté des sciences Humaines et Sociales Paris-Descartes - Sorbonne, il est aussi Docteur honoris Causa de l'Université de Lleida.

cognitive » dans *La psychologie de l'enfant*. Ces deux aspects sont bien présentés comme « indissociables » l'un ne pouvant fonctionner sans l'autre ; mais il s'agit d'une association dans la succession et dans la juxtaposition. Plus que jamais, la dualité persiste. Il y aurait d'une part un baril de poudre, d'autre part un détonateur, les deux certes complémentaires mais totalement indépendants dans leur nature propre. L'affectivité aurait ce seul rôle externe de mettre le feu aux poudres de l'action.

Il semble possible de récuser une telle juxtaposition au profit d'une interpénétration de ces deux ordres de facteurs qui donnerait une unité profonde à la conduite motrice. On sait aujourd'hui que la perception par exemple n'est pas qu'une « structure cognitive » parallèle à des états affectifs comme semble le supposer *Piaget*. Les recherches actuelles, tant expérimentales que cliniques, révèlent avec sur-abondance que la perception dans ses mécanismes mêmes est profondément investie d'affectivité ; un sujet voit et entend selon ses motivations, selon ses attentes et ses attitudes, selon son intentionalité et les significations dont il est porteur. Tous les tests dits projectifs qui tentent d'explorer la personnalité reposent sur cette imbrication réciproque. Certains auteurs parlent même de « subception » en montrant que la perception joue comme un mécanisme de défense qui protège l'individu des agressions trop menaçantes en filtrant l'information et notamment en refoulant les éléments les plus générateurs d'anxiété. Plus banalement, nous savons que la charge affective d'une action envisagée modifie la répartition du tonus, suscite un niveau de vigilance adaptée et entraîne une réorganisation des postures et des attitudes. Bref, la perception n'est pas une structure cognitive qui répond en écho à un état affectif parallèle et distinct ; la perception est déjà affective de même que l'affectivité est déjà perception.

La perception n'est donc pas une pure réception passive mais une élaboration active fortement imprégnée d'éléments émotifs : les données expérimentales confirment les interprétations cliniques. Les travaux des psychologues expérimentaux, tels *François Bresson*, *Paul Fraise*, *Robert Francès* l'ont fort éloquemment prouvé. Perception est sélection et réorganisation ; on peut aller jusqu'à dire qu'au cours de l'action la perception est une décision. C'est en ce sens que les psycho-physiologistes comme les psychologues s'accordent à reconnaître que la perception est déjà une réponse.

Dans le cas d'un déplacement en automobile, par exemple. Il y a au départ un motif précis, un désir de se déplacer d'un lieu à un autre. Mais peut-on nier que l'affectivité sous-tende continuellement l'acte de conduire ? Peut-on affirmer que l'appréciation des vitesses des véhicules, les anticipations des trajets, les hypothèses prêtées aux conducteurs, les comportements d'accélération, de dépassement soient d'une nature strictement cognitive et dénuée de trame émotive ? Une action ne se déroule pas massivement, d'un bloc, à partir d'une incitation affective limitée au seul déclenchement de cette action. Une conduite motrice n'est pas qu'une logique impulsée par une énergétique.

Déjà dans la motivation il y a une ébauche d'action, les mobiles secrètent un certain style de schéma. L'action est intimement pénétrée d'émotion. La structure cognitive et motrice est modulée sinon modelée par l'affectivité.

Ce n'est pas là argutie de détail. La prise en considération de cette interdépendance constante entraîne une modification radicale de la conception de l'apprentissage et de l'entraînement. Dans le droit fil de **Piaget**, l'apprentissage serait déclenché par une motivation dont le rôle serait de donner l'impulsion lors du départ de la séquence ; puis se dérouleraient les mécanismes de réalisation qui satisferaient les impératifs logiques dans un temps et un espace qui tendraient à devenir objectifs et dépersonnalisés. Bien plus, la subjectivité et l'aspect affectif des relations interpersonnelles - dont l'intérêt est cependant vivement souligné par **Piaget** dans la phase du développement de l'enfant - représenteraient en fin de compte des facteurs perturbants, des causes de distorsion qu'il faudra chercher à éliminer à tout prix pour aboutir au système final équilibré et réversible.

À l'opposé, nous pensons que l'apprentissage doit intégrer les éléments affectifs et interpersonnels non pas au seul titre de facteurs provisoirement favorisants mais au titre d'éléments fondamentaux qui sont partie prenante de la structure même de l'action, aussi élaborée que soit celle-ci.

À ces deux conceptions correspondent deux types d'apprentissage tout à fait différents. Selon le choix effectué, les façons d'enseigner la natation, les sports de combat, l'escalade, la voile, les sports collectifs ou le ski seront étrangères les unes aux autres.

Dans le domaine du ski, par exemple, la Fédération Française a établi une progression très étudiée. Celle-ci se présente sous forme de six à sept classes qui se succèdent hiérarchiquement, par emboîtements successifs. Cette progression a été établie à partir d'une minutieuse étude biomécanique (on a ingénieusement réussi à chiffrer par exemple la valeur et la durée de l'allègement). L'aboutissement final, c'est un virage précis, réputé comme un modèle idéal.

L'apprentissage du ski se présente ainsi comme une succession de classes, c'est-à-dire de regroupements de gestes, qui sont censés se préparer les uns les autres pour déboucher sur le royal équilibre du christiania. Une telle tentative possède par ailleurs de grands avantages, mais nous ne nous intéresserons ici qu'au domaine pédagogique. Or sur ce plan la progression des gestes hiérarchisés s'appuie uniquement sur des facteurs logiques et biomécaniques. Là aussi l'appel à l'affectivité, à la personnalité, n'intervient qu'au départ lorsqu'on motive le geste et à l'arrivée lorsqu'on approuve ou désapprouve l'exécution. Pendant la réalisation motrice, on serait en présence d'un organisme vide.

Or l'observation des faits révèle qu'une forte majorité des skieurs initiés selon cette méthode stagnent au stade du chasse-neige et du stem-christiana. Les pratiquants ont beaucoup de difficulté à se débarrasser de la réaction d'ouverture des skis copieuse-

ment répétée lors des premières classes. Le christiana-modèle s'exécute au cours d'un allègement par un changement de carres simultané des deux skis qui restent parallèles ; l'expérience montre que le geste d'ouverture du chasse-neige et du stem préalablement automatisé nuit à la réalisation de ce christiana parallèle. Voilà qui est paradoxal : un virage simple, censé faciliter un virage plus complexe perturbe au contraire l'exécution de celui-ci. C'est à nos yeux un exemple typique d'apprentissage pris en défaut, notamment, par méconnaissance des structures affectivo-motrices.

Le technicien, d'ailleurs très consciencieux, a construit un apprentissage chaînon par chaînon et a postulé un transfert positif. Or l'expérience du terrain montre que nous sommes là dans un cas de transfert négatif plus précisément d'inhibition proactive. Un des éléments majeurs de cette inhibition, c'est la réaction émotionnelle du skieur devant la pente ou la vitesse accrue. Une telle réaction d'appréhension entraîne un geste irréfléchi de protection, de défense : le skieur ouvre ses skis car cette position freine sa vitesse et est ressentie comme sécurisante. Autrement dit, le skieur revient à une phase d'apprentissage qui était théoriquement dépassée ; ce retour à un stade antérieur plus fruste est un cas typique de régression. Ce mouvement d'ouverture des skis nuisible au christiana, s'incruste de façon parasite chez le skieur qui n'en peut mais. Il est fréquemment déclenché au début du virage quand l'émotion culmine ; c'est le moment critique de la bascule vers l'aval, le moment où le skieur a l'impression de plonger dans le vide. L'agression émotionnelle provoque de façon irrépessible le retour au chasse-neige primitif, à une structure de refuge qui bloque la progression. Une longue pratique sera nécessaire pour tenter d'oublier lors d'une seconde période ce qu'au cours d'une première période on avait appris. L'enseignement systématique du chasse-neige comme pivot de l'apprentissage conduit ainsi à une impasse pédagogique.

Considérer les facteurs émotifs comme une simple énergétique selon le mot de *Piaget* paraît nettement insuffisant. Entre les éléments affectifs d'une part, les éléments cognitifs et moteurs d'autre part, il n'y a pas qu'un simple « parallélisme fonctionnel » comme l'affirme cet illustre auteur. Il semble qu'il y ait beaucoup plus, c'est-à-dire une véritable interpénétration, une inter-influence constante. Une telle conception implique la prise en compte des facteurs affectifs dans la technique de réalisation motrice elle-même. Les données affectives deviennent parties constitutives du processus d'apprentissage et des techniques psychomotrices. Plus encore, il faut tenir compte d'un inconscient moteur, ignoré sinon nié, mais qu'on ne peut empêcher de sourdre sous des formes parasites apparemment « incohérentes », en réalité chargées de sens.

Dans l'exemple précédent, les résultats observés sur le terrain sont beaucoup plus satisfaisants si on intègre le vécu dans les réalisations motrices. Il ne s'agira plus de superposer des gestes « logiques » automatisés l'un après l'autre, mais de réaliser d'emblée des structures affectivo-motrices qui seront perfectionnées, affinées enrichies peu à peu.

Dans le cas où l'on choisit d'enseigner le christiana par exemple, on peut proposer la réalisation de la structure d'allègement par flexion-extension-flexion avec planter de bâton dès les premiers jours, alors que ce geste n'est habituellement enseigné qu'après de longues semaines d'apprentissage. On place le pratiquant dans une situation de sécurité affective : pente légère suivie d'un plat pour l'arrêt, allègement demandé en ligne droite, sans amorce de virage. Cette structure apprise, on la combine avec d'autres qui la nuancent ou l'étoffent (rotation, vissage, prise de carres, dérapage, indépendance des appuis, prévalence du ski extérieur...). L'important est d'éviter les blocages affectifs : pour que le skieur domine plus facilement son appréhension lors du virage dans la pente, on supprimera provisoirement la difficulté supplémentaire du changement de carres. Pour cela, il suffit de choisir le terrain favorable : en tournant autour d'une bosse allongée, par exemple, le skieur prend ses carres intérieures plusieurs mètres avant le déclenchement de virage, ce qui le met dans de bonnes conditions de réussite.

L'étude du chasse-neige en tant que pivot de l'apprentissage est radicalement bannie ; le chasse-neige apparaît comme une structure fermée, une structure de blocage. L'expérience montre qu'au contraire l'allègement par flexion-extension-flexion, très bien analysée par la Fédération d'ailleurs, est une structure ouverte qui peut s'articuler sur beaucoup d'autres ; le braquage dont **Georges Joubert** a si bien montré l'intérêt est par exemple très facile à combiner avec elle.

La méthode officielle postule un transfert linéaire de geste à geste, comme si cela allait de soi. La progression proposée se présente comme une superposition de techniques, telle une stratification de couches géologiques. Chaque strate gestuelle franchie donnerait accès à la suivante selon un mécanisme d'association par répétition. C'est là une conception du transfert « en couloir ». L'expérience du terrain révèle à qui observe le caractère erroné de ce postulat. À l'inverse, il semble qu'on puisse adopter une conception d'un transfert en réseau, c'est-à-dire d'un transfert qui repose sur la relation, cette relation mettant en correspondance les différentes dimensions de la personnalité : biologique, affective, cognitive, expressive. Il ne s'agit plus d'un transfert linéaire, en secteur, mais d'un véritable stéréo-transfert. Celui-ci s'articule sur des attitudes signifiantes et il semble bien que ce sera le recours aux notions de structures psycho-motrices et de structures socio-motrices qui permettra de le clarifier. Dans le domaine précis du ski, nous pensons qu'à un apprentissage par juxtaposition de gestes d'inspiration mécaniste, il convient de substituer un apprentissage de structures psychomotrices qui unisse intimement dans une synthèse pédagogique les éléments affectifs aux facteurs bio-mécaniques.

Un autre domaine où s'illustre l'irruption émotive est la plongée sous-marine. Nous avons déjà souligné l'importance des facteurs bio-physiques (profondeur atteinte, durée d'immersion, plombée, dissolution des gaz...) ; la loi est reine. Or la pratique de cette activité sportive révèle qu'au cours de la motricité prime avant tout la maîtrise émotive.

À vrai dire, effectuer une descente en scaphandre autonome ne nécessite aucune qualité physiologique ou athlétique particulière. Même un sujet qui ne sait pas nager pourrait plonger. Paradoxalement, le risque n'est pas de nature physiologique (il suffit de suivre les règles), mais de nature émotionnelle : dans ce monde inhabituel, le stress émotif est ressenti de façon massive. En effet, un incident banal, sans conséquences objectives fâcheuses (eau dans le masque ou dans l'embout, essoufflement, grotte obscure...) entraîne parfois des conduites d'échappement aberrantes, des réactions d'affolement très dangereuses.

L'entraînement à la plongée va fondamentalement consister à faire acquérir la maîtrise des comportements affectivo-moteurs, les impératifs strictement musculaires et athlétiques étant réduits au minimum. Ce sport illustre remarquablement le va-et-vient incessant entre les nécessités logico-mathématiques des lois de la plongée et le contrôle de l'affectivité des conduites motrices. Il n'y a pas séparation, non plus qu'un simple parallélisme fonctionnel, mais une profonde interdépendance de ces deux domaines. Dans l'enseignement de la plongée - la Fédération et les Écoles actuelles d'initiation à ce sport ont bien compris cette nécessité - l'affectivité fait corps avec les techniques de réalisation.

Dans certains cas difficiles, la connaissance des lois bio-physiques peut permettre au sportif de réagir de façon adaptée. Un plongeur à court d'air par quarante mètres de fond s'aperçoit en tirant sur sa tige de réserve que celle-ci est déjà abaissée. Réserve épuisée, choc brutal. Mais le plongeur peut dominer son appréhension s'il sait qu'au fur et à mesure d'une remontée cependant prudente, la diminution de la pression va libérer, conformément à l'invariant de **Mariotte**, un volume d'air largement suffisant à sa respiration. De même, la situation d'essoufflement vécue de façon si angoissante peut être maîtrisée sans coup férir ; le plongeur qui en connaît la nature choisit d'une part d'en supprimer la cause, par l'arrêt immédiat de tout effort, d'autre part d'en combattre les conséquences en adoptant une position dorsale qui provoque un afflux d'air plus généreux par légère surpression due au décalage entre les poumons et le détendeur. Ainsi peut se manifester l'intelligence motricisante : la connaissance des phénomènes et de leurs mécanismes, le raisonnement agi peut orienter l'investissement émotif vers une conduite d'adaptabilité motrice. Finalement, l'apprentissage de la plongée consiste à apprendre à réagir et à se maîtriser dans les situations difficiles. Il serait peut-être bon que d'autres secteurs tel l'enseignement de la conduite automobile, s'inspirassent des mêmes principes. Dans ce dernier domaine, la méthode traditionnellement suivie révèle une ignorance étonnante des phénomènes d'apprentissage et du souci pédagogique. Alors qu'un conducteur au volant doit faire face à des conditions toujours mouvantes et parfois même fulgurantes, on le « dresse » à des « manœuvres » étriquées, rigides, stéréotypées, au ralenti (démarrage en côte, se garer dans un créneau...). Il s'agit d'une conduite, on lui apprend des gestes. Il semble qu'on devrait choisir des situations « totales » plus dynamiques et se

préoccuper davantage des phénomènes de perception, de prise d'information, d'évaluation des probabilités et de maîtrise émotionnelle.

Essayons de pousser l'analyse de ces mécanismes un peu plus loin, en continuant à nous appuyer sur des exemples concrets empruntés au terrain. Plongé dans l'action le sportif est bombardé de milliers de micro-stimulations qu'il doit interpréter et sélectionner. Assailli par ce flot d'informations, le sujet doit choisir et répondre, c'est-à-dire qu'il doit décider. Toute conduite motrice s'écoule dans un flux de micro-décisions en cascade. Dans une descente de rivière en canoë par exemple, le pratiquant est en alerte constante : il évalue la force et la direction du courant, la distance qui le sépare des obstacles, il anticipe la trajectoire de son esquif. Toutes ses manœuvres actualisent des décisions prises très rapidement sur le vif. La situation est constamment changeante ; à chaque instant, le canoëiste doit se réajuster aux conditions nouvelles. Il doit pré-agir, se projeter loin en avant et décider maintenant de l'action qui sera adaptée à la situation qui bondit vers lui et qu'il contribue à faire naître. Chaque coup de pagaie est un projet de trajectoire. Dans cet univers fluctuant, pour chaque plage d'anticipation, l'homme tente d'évaluer des vitesses, des durées, des intervalles, des directions. Toutes ces évaluations reposent sur des probabilités implicites que se donne le sportif face à l'incertitude ; la sûreté de la décision dépend de l'estimation de ces probabilités telles qu'elles apparaissent au sujet immergé dans la situation à l'issue incertaine. Nous retrouvons là des aspects indéniables de l'intelligence motrice, et plus particulièrement de l'intelligence motricisante.

Et la raison n'est pas seule en cause. Dans cet affrontement, les implications affectives font corps avec toutes les décisions. L'homme décide en fonction de sa propre subjectivité, selon son niveau d'aspiration, selon sa personnalité. Estimer une distance, c'est évaluer musculairement la force nécessaire à la vaincre. Le sportif estime, c'est-à-dire qu'il apprécie correctement ou sous-estime ou sur-estime ses possibilités. Chaque décision est un risque accepté ou refusé, une appréhension surmontée ou persistante, un désir abandonné ou réinvesti. L'affectivité peut déformer la perception, l'appréciation des durées, des distances, des vitesses : l'irruption affective travestit les probabilités qui ne peuvent être que des probabilités subjectives. Une émotion maîtrisée peut magnifier les conduites motrices comme dans le cas des champions ; mal contrôlée, cette émotion désorganise les comportements et peut désarticuler les mécanismes les mieux huilés, surtout ceux qui ont été montés en milieu protégé.

Ce type d'analyse que nous venons d'esquisser peut s'appliquer aux différents comportements sportifs, surtout à ceux qui se réalisent dans un milieu changeant. C'est particulièrement le cas du skieur, du barreur, des pilotes de course ou d'avion. La perception, mieux même « l'activité » perceptive est déjà ici activité de décision dans un contexte affectif : elle joue un rôle sélectif et de restructuration de première importance. Dans le

cas de la conduite automobile quotidienne, on retrouve ces éléments. Est-il niabile que l'affectivité profonde soit à la racine des comportements du conducteur ? La détection des autres mobiles, l'estimation des distances. L'évaluation des allures se réalise au travers du filtre de la subjectivité du conducteur ; et le halo affectif est souvent déformant. Il est banal de constater que les coups de volant, l'utilisation de l'avertisseur, les freinages, les dépassements sont en relation étroite avec la personnalité profonde : sentiment de frustration, d'agressivité, d'affirmation de soi.

Un élément nouveau apparaît dans la situation de conduite automobile : la présence d'autres conducteurs. Autrui rentre en lice avec un impact socio-affectif déterminant. Dépasser un véhicule, c'est faire un pari sur les réactions d'un autre conducteur. La confiance accordée à ces probabilités subjectives n'est pas sans risque. Si l'on s'en tenait aux seuls aspects logiques et mathématiques ainsi que le suggère *Piaget*, le Code de la Route devrait être suffisant pour assurer la circulation des adultes intelligents.

Traditionnellement, l'apprentissage est surtout envisagé sous les aspects classiques et rationnels du montage des habitudes et des réactions conditionnées. Une telle démarche incite à valoriser le contenu extérieur de l'enseignement, l'agencement de ses éléments, la progression graduelle de leur présentation. On privilégie la description et le manifeste, on méconnaît le latent. Or si on explore les notions d'attitude et de structure au niveau de la personnalité, on ne peut pas ne pas déboucher sur le latent. Les situations sportives révèlent l'insuffisance d'un apprentissage conçu selon le modèle rationnel du principe de réalité. Toute une effervescence habituellement masquée est réactivée au cours des activités physiques : désirs sous-jacents, peurs anciennes, agressivité larvée, frustration retenue. Dans certains cas, les lois classiques de l'apprentissage deviennent lettre morte : une seule chute aux agrès est parfois suffisante pour inhiber un gymnaste pendant de longues semaines, une unique expérience malheureuse au cours d'un bain peut suffire pour éloigner un pratiquant des sports de l'eau de façon prolongée. Certaines conduites d'échec - tout comme certaines conduites de réussite d'ailleurs - sont en contradiction flagrante avec les possibilités objectives, réelles des individus. L'éducateur ne doit pas se réfugier dans l'analyse rassurante des phénomènes logiques et biomécaniques ; celle-ci est précieuse mais à condition de la replacer dans le contexte signifiant à forte implication émotive. Il faut reconnaître l'existence d'un inconscient moteur porteur d'un sens : et l'éducateur doit en tenir compte dans les situations qu'il propose, dans la relation qu'il noue avec les personnes et dans les relations qu'il suscite entre les membres d'un groupe. Ainsi par exemple, l'impact affectif du risque vécu et maîtrisé dans des situations d'entraide et de coopération, peut-être d'une remarquable valeur dans le développement d'une personnalité.

La composante groupale ne peut être dissociée des comportements moteurs qui s'effectuent en interaction avec autrui. L'inter-motricité est une inter-subjectivité. À côté

d'une psychomotricité qui met en jeu l'homme contre les forces inertes de la nature (pesanteur, inertie, frottement...) il convient de distinguer une socio-motricité qui met en communication des partenaires et des adversaires, c'est-à-dire des centres de signification et des centres de décision en constante interférence. Dans le premier cas, le sujet est maître de la situation de décision : il peut prévoir sur un long enchaînement les conséquences de ses choix. Dans le second cas, il ne peut prévoir les conséquences qu'en composant ses décisions avec celles de ses coéquipiers et de ses opposants. Les conduites socio-motrices s'épanouissent surtout dans les situations d'équipe où le sujet vit des interactions motrices qui l'incitent à se réajuster continûment dans l'espace et dans le temps. Un match de sport collectif est ainsi une situation de co-motricité où les partenaires s'entr'appellent et les adversaires se contre-répondent. Cette myriade d'informations doit être traitée par chaque joueur, interprétée « sur le champ ». Et cette interprétation n'est pas pure abstraction : elle passe notamment par le prisme du vécu corporel du joueur. Celui-ci anticipe soit en se projetant corporellement dans l'action d'autrui selon ses propres structures motrices, soit en s'identifiant à autrui selon la façon dont il le perçoit. Projection et identification peuvent s'appuyer sur une foule d'indices objectifs et de connaissances acquises antérieurement mais elles sont inséparables de l'inter subjectivité, du champ des intentionnalités.

Dans le langage piagétien, on parlera de centration ou de décentration, d'assimilation et d'accommodation. Comme un objet éclairé par plusieurs projecteurs présente des facettes fort différentes, un joueur ou une situation est apprécié fort diversement selon l'origine du point de vue. La notion de décentration développée par **Piaget** peut fort bien s'appliquer au cas du joueur de sport collectif. Celui-ci doit envisager les points de vue de ses coéquipiers et de ses adversaires ; il doit coordonner toutes ces perspectives dans une vision globale du champ de jeu qui l'incite à choisir un comportement précis : passe. Tir, interception, démarrage, soutien, mise en touche... Cependant, il convient de fortement souligner que toutes ces estimations des pré-décisions d'autrui sont inséparables de l'inter-affectivité ; celle-ci fait constamment partie du mécanisme intime de ces opérations.

« Trouver une limite physique, là où les limites symboliques font défaut ; se tracer soi-même un contenant pour se sentir enfin exister, contenu, de manière provisoire ou durable. »

David Le Breton

Passions du risque

LE RISQUE OU LA VIE ?

François Chobeaux*

Denis Dubouchet**

Texte paru dans la revue *Prévenir* éditée par la Coopérative d'édition de la vie mutualiste dans le n° 34 de 1998.

La recherche de sensations corporelles parfois extrêmes à travers des sports à risque s'inscrit dans un courant culturel de fond, à la fois sociologique et anthropologique ⁽¹⁾. Des professionnels du secteur sanitaire et social se sont intéressés à ces techniques pour les intégrer à la panoplie de leurs moyens éducatifs. Il convient toutefois de distinguer le risque de type ordalique, fondé sur une pensée magique et un défi à la mort (pour se sentir simplement moins mal) du risque dynamique poussé par une pulsion de vie et la recherche de sens.

Parmi les activités physiques, les pratiques présentant d'importants risques physiques se sont fortement développées ces dernières années. Cet engouement trouve sa source dans un courant culturel de fond, à la fois sociologique et anthropologique ⁽¹⁾, où la recherche de sensations corporelles, parfois extrêmes, est revendiquée comme telle et peut devenir centrale dans l'économie de la vie de certaines personnes.

Des professionnels du secteur sanitaire et social se sont intéressés à ces techniques et les ont instrumentalisées pour les intégrer à la panoplie de leurs moyens éducatifs. Elles sont aujourd'hui de plus en plus souvent proposées dans des démarches d'accompagnement spécialisé qui privilégient la recherche de situations où la confrontation à un risque physique important est sensé permettre d'amener les participants à réfléchir et à modifier leurs conduites quotidiennes de prise de risques.

DE QUELLES ACTIVITÉS S'AGIT-IL ?

Ces activités sont caractérisées par la présence de risques importants pour l'intégrité physique des pratiquants, allant jusqu'à mettre leur vie en jeu. En dehors des modalités compétitives de leur pratique, les règles qui les gouvernent et les structurent ne sont pas, comme dans la plupart des pratiques sportives, de simples conventions créant des espaces de jeu et garantissant l'égalité dans la rencontre quand bien même cette rencontre n'exclut pas la violence de l'affrontement ou le risque physique de l'accident lié à une mauvaise posture physique. Ces règles portent ici sur des exigences strictes de

* Rédacteur en chef de la revue *V.S.T.*, ancien responsable du secteur national Activités Physiques et Sportives et du groupe « Sport et insertion » des Ceméa.

** Psychologue. Intervient auprès de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de Savoie.

1. Cf. David Le Breton. *Passions du risque, Métailié, 1991.* Bernard-Xavier René. « Le corps pour tous », *Pratiques corporelles* n°86, 1990, pp. 4-10.

comportement et de respect de procédures de sécurité garantissant l'intégrité corporelle des pratiquants. Ici la mise hors-jeu de celui qui enfreint la règle n'est pas seulement symbolique et l'arbitre, qui n'existe pas comme individu, n'est autre que la réalité. Des travaux théoriques et des analyses de pratiques professionnelles ont peu à peu permis de repérer certaines des conditions d'efficacité et de recours. Des critères qualitatifs ont ainsi été identifiés. Ils portent sur la façon dont ces pratiques sont proposées sur leur intégration dans les projets éducatifs ou thérapeutiques globaux et sur l'adaptation des démarches pédagogiques aux publics concernés ⁽²⁾. Au-delà de ces critères techniques, demeure cependant la question du rapport entretenu avec l'activité choisie, avec le risque lui-même et de ce qui en est attendu à la fois par le proposant et par celui qui vit la démarche.

L'ALIÉNATION LIÉE AU RISQUE ORDALIQUE

Le rapport ordalique au risque a été analysé par David Le Breton qui a montré le rôle central de la prise de risques individuelle dans la recherche de sens à laquelle chacun est aujourd'hui confronté, la décision de réussite ou d'échec étant laissée de fait à une instance invisible après avoir été laissée à Dieu dans l'ordalie du Moyen-Age. Si la sentence concluant l'épreuve ordalique avait alors un sens collectif dans une société unanimement structurée par la croyance religieuse, aujourd'hui la prise de risque, choisie par chacun et non plus imposée comme épreuve ultime par l'ensemble du corps social, n'est plus qu'un acte profondément individuel, solitaire et intériorisé.

Ce type de comportement rappelle fortement les mécanismes de la pensée magique observables chez les enfants, par exemple lorsqu'un enfant se dit en lui-même « si je passe trois fois sous une échelle j'aurai une bonne note à l'école ». Il s'agit pour lui de solliciter le destin pour que ce dernier lui soit favorable, la performance scolaire ne venant plus alors du travail, de la relation du sujet à l'objet mais étant laissée à la toute-puissance d'un tiers que le sujet essaie d'amadouer. Ce mécanisme s'observe souvent lorsque le Surmoi de l'enfant n'est pas encore suffisamment constitué pour être réellement opérant. Mais dans le cas des adultes, ce qui semble attendu par certains comme réponse d'un tiers tout puissant n'apparaît que très ponctuellement et uniquement à partir d'actes très précis. Il n'y a pas de dialogue et seule la répétition de l'action engendrera éventuellement la réponse attendue de cet invisible dont dépend alors la vie. La dépendance s'instaure donc face à ce nouveau Dieu que seul le sujet peut entendre et interpeller. Cette réponse à un mal-être ou à une angoisse qui ne participe pas à l'évolution du sujet est aliénante et devient un symptôme du fait même de sa répétition.

Un apaisement partiel et momentané de la tension psychique est le bénéfice transitoire de cette mise en scène et de l'épreuve auto-administrée. Il peut également en résulter

2. Cf. François Chobeaux : « Activités physiques de plein air à risques et insertion sociale », *Prévenir* n°23, 1993, pp. 65-71 et Denis Dubouchet : « Du sport comme travail éducatif, thérapeutique et socialisant » in Michel Anstett et Bertrand Sachs (coord.), « Sports, jeunesse et logiques d'insertion », *La Documentation Française*, 1995. pp. 83-97.

un sentiment euphorique, sorte de jouissance d’avoir échappé à la tension. C’est dans ce retour au niveau minimum d’excitation que peut apparaître l’expression de la pulsion de mort.

UN RISQUE DYNAMIQUE ÉPANOUISSANT ET LIBÉRATEUR

Les réflexions théoriques de Pierre Dolivet sur le statut conféré à la prise de risque dans la démarche thérapeutique permettent d’avancer plus loin dans ces questions ⁽³⁾. Elles montrent bien la différence, l’opposition même qui existent entre le risque ordalique repéré par David Le Breton et un risque dynamique « que l’homme doit prendre non plus pour se protéger contre la mort, pur référence aux dogmes et aux idéologies, mais pour donner du sens à la vie en négociant les petites morts que sont chaque rencontre, chaque ombre de l’avenir sur le présent... c’est un art de vivre ». Ici la décision appartient au sujet lui-même, le risque de la rencontre étant de se laisser conduire là où il ne pourrait pas aller seul. Le risque dynamique est le pari de la création, l’élément nécessaire qui enrichit la vie en la désolidarisant des dogmes. Mais cette ouverture ne vient pas par hasard, sans travail. L’individu doit être acteur dans le risque de la perte de l’objet d’amour ou de référence, dogme, mythe ou valeur non interrogés qui l’étaye. Il doit se confronter à une perte sans savoir ce qu’il obtiendra d’autre, situation source d’angoisse qui ne peut être surmontée que si le sujet devient un acteur ⁽⁴⁾ maîtrisant alors l’objet sans s’y aliéner et s’ouvrant ainsi à des structurations symboliques maturantes, la parole et non plus l’acte étant le moyen d’accès à cette symbolisation.

DU RISQUE MAGIQUE À L’ÉPANOUISSEMENT

Une comparaison des thèmes développés par les deux auteurs amène évidemment à une mise en opposition des rôles des prises de risques selon le rapport entretenu avec ce risque :

Risque ordalique	Risque dynamique
Fonctionnement magique	Fonctionnement structurant
Décision laissée à une instance	Décision appartient au sujet extérieur
S’évalue en rapport avec la mort	S’évalue en rapport avec la vie
Structure totalement la vie	Enrichit la vie
Pour être moins mal	Pour mieux se connaître
Intériorisé, solitaire	Parlé, socialisé
C’est une fin	C’est un moyen
Pulsion de mort	Pulsion de vie
Surmoi extérieur	Moi

3. Pierre Dolivet : « Insertion par le sport à risque auprès des toxicomanes », in *Bulletin de liaison du C.N.D.T.*, n° spécial « Sixièmes entretiens du centre Jacques Cartier », 1994, pp. 359-366 et « Risques ordaliques contre risques dynamiques » in Michel Anstett et Bertrand Sachs (op. cit.) pp. 163-175.

4. Cf. *le célèbre enfant à la bobine décrit par Freud.*

QUELLES ATTITUDES PROFESSIONNELLES ?

Cette opposition de fond doit alors amener des comportements totalement différents chez les cadres qui proposent et accompagnent ces techniques puisque au fond le risque ordalique n'a besoin que d'encadrants techniques capables de protéger la vie des pratiquants alors que le risque dynamique a besoin, bien entendu, de compétences garantissant l'intégrité des pratiquants mais également, mais principalement, de professionnels de l'accompagnement et du soutien. Et les interventions de ces encadrants techniques, si cet encadrement n'est pas assuré directement par des professionnels du secteur sanitaire et social, doivent être en cohérence étroite avec les projets d'action, de soins et d'accompagnement éducatif développés. Cette seconde opposition peut être matérialisée ainsi :

Risque ordalique	Risque dynamique
Mise en place d'une technique de risques	Mise en place de relations médiées par...
Le risque comme finalité de l'action	Le risque comme instrument de l'action
« Tu peux », « tu dois »,	« Je tiens à toi ». Soutien affectif
Aides techniques	

Tout ceci pour souhaiter lire de moins en moins souvent dans des projets d'institutions ou dans des mémoires professionnels des présentations d'actions basées sur l'affirmation d'un effet naturellement et totalement éducatif des activités à risques, pour souhaiter entendre de moins en moins souvent l'affirmation de satisfactions d'avoir transformé un accro à l'héroïne en accro à l'adrénaline, pour enfermer de moins en moins souvent des personnes dans la pratique répétitive de telle ou telle technique « *qui leur a permis de s'en sortir* ».

**« Le temps de jeu
suffisant et régulier
assure à l'enfant
de 2 mois à 3 ans,
la liberté d'agir
et de découvrir
par lui-même. »**

***Anna Tardos,
Myriam David***

De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self

JEUX ET PRATIQUES MOTRICES DES 3 À 7 ANS

Jean-Claude Marchal*

Article paru dans le VEN n° 496 de septembre 2000, extrait du dossier « Jeux et sports (2) »

Malgré de grandes différences entre les enfants de 3 ans et ceux de 7 ans il n'est pas totalement arbitraire d'embrasser cette tranche d'âge : elle est relativement stable après la crise d'opposition de la troisième année et elle correspond à des divisions de l'école. Mais quelles évolutions rapides, quelles différences d'un enfant à un autre et quels comportements contradictoires chez le même !

D'une part il agit comme un explorateur du monde dans une activité débordante, il court, grimpe, lance, danse, frappe sur tout ce qui résonne, essaye tous les mécanismes qu'il rencontre. Il peut s'absorber complètement dans une tâche. D'autre part il peut papillonner d'une exigence à une autre en n'y restant que quelques secondes, dormir à la sieste, sucer son pouce ou son mouchoir, ne pas se séparer de sa peluche favorite, s'endormir brusquement dans les situations les moins adéquates, réclamer des câlins, demander à être porté... Il peut se montrer audacieux, prendre des risques, puis avoir peur d'un rien, se cramponner à l'adulte. D'un côté il est inventif, créatif, veut être autonome, considéré comme « un grand », d'un autre dépendant, timide, imitateur, voire « crampon ».

C'est un joueur, avec tout et n'importe quand, mais il n'aime rien autant que participer au travail des adultes et ainsi d'être pris au sérieux (tenir un vrai marteau, peindre la grille, pêcher à la ligne, faire la cuisine avec sa grand-mère plutôt que la dînette...). Il est imaginatif, vit beaucoup dans la fiction ; mais il est aussi assoiffé de réponses concernant la réalité : « Pourquoi la mer est-elle salée ? Pourquoi ne sent-on pas la terre tourner ? Comment marche une fusée ? ».

Il est alternativement social, serviable, adorable d'affection... et personnel : « C'est moi ! », voire impoli (pas bonjour, pas merci).

Il a des improvisations admirables, des trouvailles motrices superbes, des habiletés très poussées mais il a tout à apprendre : nouer ses chaussures, attraper une balle, claquer un fouet, nager, sauter à la corde, faire de la bicyclette...

** (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.*

Au cours de ces dernières années les parents, les enseignants, les médias ont été submergés par le développement de l'un ou l'autre de ces aspects partiels de la vérité, souvent choisis partialement, traités idéologiquement. Essayons de faire le point sur quelques synthèses.

■ QUAND LE JEUNE ENFANT JOUE SEUL, IL RESTE UN ÊTRE SOCIAL

Il joue, par exemple, pour explorer, satisfaire une curiosité, constater l'effet qu'il peut produire sur les choses, éprouver des sensations, se faire plaisir... « s'exercer » dit **Piaget**, « roder une fonction » dit **Wallon**.

Même quand son activité est solitaire, « psychomotrice » (**Parlebas**), c'est-à-dire sans coopération ni opposition motrice avec autrui, il reste un être « biologiquement social » (**Wallon**) et les autres ne sont pas absents de ses motivations : il s'agit par exemple d'imiter, de s'initier à une pratique enviée, d'attirer l'attention sur sa personne même s'il y a des risques de désagrément comme lorsqu'il enfreint un interdit.

D'ailleurs la « comotricité » (**Parlebas**, activité « à côté de »), engendre beaucoup d'influences réciproques sur les comportements. Les exemples sont nombreux : barboter dans l'eau, jouer dans le sable, se déplacer dans une structure de grimper et d'équilibre, construire ou simplement courir dans tous les sens.

Les rencontres fortuites, les inévitables rivalités et conflits concernant l'utilisation de l'espace et des objets sont la source de découvertes de l'existence des autres, différents de soi-même...

Les tentatives de démonstration des aînés ou des adultes pour montrer comment on se sert d'une brouette, d'une raquette, d'un outil, d'un frisbee, d'un ballon, d'un tambour, d'une auto miniature à mécanisme propulseur... sont refusées par un impérieux : « C'est moi !... Laisse-moi !... À moi ! »

Les conduites motrices de l'enfant trouvent leurs inspirations dans les milieux de vie.

- Découvrant tout à coup un grand espace plat (hall, terrasse...) il court partout. C'est à la fois une appropriation du terrain et une explosion de jubilation.
- Dans la même veine il saute sur un lit ou un divan, sur un mini-trampoline, monte et glisse sur un toboggan, secoue un animal à ressort et se secoue sur lui, roule sur une pente herbeuse jusqu'au « tournis », se balance assis ou debout sur l'escarpolette, fait des galipettes et des roulades quand il peut disposer d'un tapis...
- Il pousse des brouettes, tire des charrettes, des traîneaux, vrais ou figurés par des caisses renversées, attachées au bout de ficelles qu'il tourne en découvrant la force centrifuge.
- Le monde des jouets offre aux enfants des sollicitations pour un joueur seul qui obéissent aux mêmes motivations : curiosité, exercice de ses compétences, défis à soi-même... dont

ne sont pas exclues une certaine part magique, une recherche de plaisir, une initiation au monde des aînés : constructions, puzzles, panoplies vestimentaires ou instrumentales, armes, véhicules terrestres, aériens ou nautiques, trains électriques, objets sportifs, instruments de création plastique ou musicale, jeux vidéos... toutes activités qui, malgré les apparences d'un moment solitaire, sont imprégnées de relations sociales passées ou en projet.

- Dans les jeux symboliques beaucoup d'actions consistent à « chausser les bottes » des adultes, depuis le sens propre jusqu'au figuré (institutrice, automobiliste, Fort Boyard...).

Les jeux et les pratiques motrices, en solitaire, offrent à l'adulte un champ d'observation particulièrement riche. Il peut les favoriser et les enrichir par la médiation d'espaces, d'objets, de matériaux et de jouets variés, frustes ou domestiques, aux utilisations parfois ouvertes, parfois fermées.

L'AFFECTIVITÉ NOURRIT LES DIALOGUES CORPORELS ET LUDIQUES

En duo (coopération) ou en duel (opposition), avec un adulte (père, mère, aîné) ou un pair, les interactions motrices et les jeux entre deux individus sont particulièrement importantes pour les enfants.

Déjà les jeux dits « de nourrice » faisaient rire aux éclats le jeune enfant qui les réclamait sans cesse et pleurait quand l'adulte arrêta : *Coucou me voilà, La petite souris est passée là, Je te tiens, tu me tiens par la barbichette, À cheval sur mon bidet...* surtout que ces activités de complicité nourrissent et renforcent les liens affectifs entre les acteurs.

À 3 ans il reste beaucoup d'appétit pour ces quasi-jeux où l'adulte favorise les actions de l'enfant, lui oppose une force mesurée, tout en faisant semblant de se donner à fond par des grimaces et des encouragements enthousiastes :

- des bagarres du genre « catch »,
- des échanges « balle au pied » du genre football (« Je suis Zidane, tu es Barthez, voici ton but », dit le bambin de 3 ans et demi (sic) à son papy et il s'agit de rôles dissymétriques) ou genre tennis, basket, rugby... et il s'agit de rôles symétriques.
- des porters sur les épaules ou autres positions d'acro-gym où l'adulte est le porteur.
- des jeux de cache-cache (l'un cherche l'autre) ou cache-tampon (l'un cherche un objet discrètement posé par l'autre dans un espace précisé).
- des concours de tirs sur des cibles, des épreuves diverses (qui atteint tel point les yeux fermés, qui met la tête sous l'eau le plus longtemps, qui va le plus loin dans la piscine à partir d'un plongeon ?).

À 6 ou 7 ans ce n'est pas toujours l'enfant qui perd. Mais c'est toujours l'éducation qui gagne.

À cet âge s'épanouissent les jeux symboliques. Les parents les plus sceptiques quant à la spontanéité et l'universalité de telles pratiques surprennent leurs enfants en train de gronder leurs poupées, d'organiser une séquence scolaire, des poursuites revolver au poing... Ils s'étonnent de la part que prend la fiction qui se superpose à la réalité. Mais il faut reconnaître que l'imagination créatrice, l'auto-organisation, les dialogues, les coopérations, les actions se développent.

Certains adultes usent de cette caractéristique comme d'un levier pédagogique : ils mêlent les histoires fictives, aux situations réelles pour obtenir l'adhésion des enfants.

Là, survient le danger de créer des confusions entre fiction et réalité. Le symbolisme devrait rester l'affaire des enfants, même si les animateurs et les enseignants le favorisent par l'aménagement de lieux propices, et l'apport de matériel favorable.

D'ailleurs les Instructions officielles et les recommandations pour l'Éducation physique en école maternelle ont effectué un virage à cet égard en 1980 en condamnant les leçons construites sur un thème fictif : cessons d'avancer comme des indiens dans des sous-bois ou de progresser dans la jungle comme des lions.

Mais il serait regrettable de passer d'un excès de fiction dans un autre de rationalisme sportif. Heureusement l'imaginaire est sollicité par certains enseignants par le biais de l'expression corporelle.

Les Ceméa, dans le même objectif, ont toujours recommandé l'utilisation du vrai matériel de cuisine ou de menuiserie, mais pas les miniatures en plastique des panoplies inutilisables.

À 6 ans, le sérieux de la grande école s'ajoutant au développement psychomoteur et social de l'enfant, le symbolisme dans les jeux est plus diffus, il est toujours présent, mais au niveau de la motivation ou de la signification profonde de l'action. L'enfant est le loup ou un mouton dans il est minuit dans la bergerie mais l'éventail de ses conduites est limité, régulé, par son rôle socio-moteur.

Faut-il toujours présenter les jeux dans leur habillage symbolique, c'est-à-dire en invitant les enfants à être les chasseurs qui vont tirer sur les lapins, des gendarmes qui vont attraper les voleurs, des oiseaux qui quittent leurs nids et y reviennent ? C'est tentant parce que c'est facile et efficace, les enfants ajoutent d'ailleurs des cris, des attitudes, des mimiques... et quand on annonce un thème sportif, les enfants de cet âge jouent plus au footballeur qu'au football.

Mais ne pourrait-on pas en discuter avec les enfants eux-mêmes et décider ensemble qu'aujourd'hui tel jeu de poursuite sera joué sur tel thème en relation avec le milieu, les événements locaux... ?

Présenter les jeux dans leur structure réduite à l'essentiel (voir *Les Cahiers de l'animation* n° 29) est moins directif, moins enfermant. Naturellement les animateurs et les enfants les rhabilleront de personnages, d'animaux, de fleurs, de rites et de significations à leur convenance.

Ils peuvent le faire explicitement, sinon chacun le fait implicitement. C'est immanquable ! On peut le remarquer à la lecture de **Decroly** à propos des centres d'intérêt des enfants, de **Caillois** à propos des motivations ludiques et de **B. Jeu** à propos des mythes et symboles joués dans les sports, sans aller jusqu'aux freudiens pour qui, dans un jeu, « On rejoue inlassablement le scénario de la création du monde » et pour qui « La compétition se fonde sur une mort symbolique avec action sacrificielle ».

Par sa structure un jeu renvoie plus volontiers à une activité humaine qu'à une autre. C'est ainsi que j'ai cru pouvoir déceler six grands thèmes porteurs auxquels correspondent quelque familles de jeux : le voyage, la chasse, les épreuves initiatiques, l'animation, la bataille et la comédie (*Les Cahiers de l'animation* n° 29).

LA SOCIALISATION DES ENFANTS DE MOINS DE 8 ANS AUTORISE QUELS JEUX COLLECTIFS ?

Levons d'emblée l'ambiguïté de quelques contradictions apparentes :

- **Piaget** classe les jeux en périodes successives ou dominant les jeux d'exercices, puis les jeux symboliques puis les jeux à règles. Par une interprétation hâtive on rend ces périodes étanches sans considérer, par exemple, que la construction active et progressive de la socialisation d'un enfant commence dès le plus jeune âge.
- Les observations du professeur **Hubert Montagner**, de **Jacqueline Nadel**, du **Dr Plat** convergent pour montrer un foisonnement de relations sociales qui se développent et se complexifient dès la jeune enfance.

À la crèche, déjà, les enfants de 18 mois usent de toute une batterie de gestes de sympathie, d'offres, d'invites et de gestes d'hostilité. Leur groupe compte vite des leaders conviviaux ou agressifs, des suivistes, des boucs émissaires. À 2 ans l'imitation contagieuse et réciproque prend une forme plus élaborée. À 3 ans la « comotricité » provoque des rencontres, des coopérations et des oppositions fugaces mais réelles dont le résultat est la découverte de soi et des autres. Des consignes simples sont perçues si elles sont les mêmes pour tous, suivies bientôt de la compréhension des situations « un face à tous », surtout si c'est l'adulte qui, au début, est face aux enfants et les poursuit ou leur demande de le suivre de le chercher ou de lui rapporter quelque chose.

À 4 ans les enfants sont capables d'agir au sein de deux groupes ayant reçu des consignes différentes.

Certes, il n'est pas question de profiter de la plasticité des enfants de 5 ans, de leur appétit de découverte et de « faire comme les grands » pour apporter les sports collectifs d'adultes, même pour faire « moderne » et avoir l'air d'introduire « les pratiques sociales et culturelles de référence ». La structure des sports collectifs de ballon, exigeant simultanément coopération au sein d'une équipe et opposition à l'autre, demande une technicité, un déchiffrage sémiotique et des processus de socialisation bien trop complexes pour les enfants de cet âge. Ceux qui prétendent les faire jouer au foot ou au rugby leur font en réalité pratiquer des jeux traditionnels simples en utilisant les ballons et un peu de vocabulaire du sport évoqué. On pourrait ici, paradoxalement, parler de jeux « post-sportifs ». Mais il est indéniable qu'entre 3 et 7 ans les enfants s'investissent dans des jeux dont les structures sociales se complexifient. Peut-on repérer quelques éléments de cette complexification ?

■ SYSTÈMES DE RELATION ET LOGIQUE INTERNE

P. Parlebas nous apporte une réponse positive en analysant, entre autres, les systèmes de relations, de rôles et de scores qui constituent une partie importante de la logique interne des jeux sportifs et où il s'avère que les jeux traditionnels offrent l'éventail des variétés le plus large.

Leurs réseaux relationnels sont variés car ils comprennent :

- des jeux individuels, des duels, des jeux de groupe, des jeux d'équipes ;
- des jeux qui mettent en œuvre des rôles sociomoteurs stables (*les Sorciers*) et instables (*jeux de Chats, d'Éperviers* ou *d'Écureuil en cage*) ;
- des jeux aux rôles exclusifs (*Relais*) ou ambivalents (*Balle assise, 4 coins*) ;
- des jeux aux rôles symétriques (*Combat de coqs*) ou dissymétriques (*Le filet des pêcheurs*).
- des jeux où on joue pour son équipe (*Béret*), des jeux où on joue « un contre tous » (*Cachette*), des jeux où on joue chacun pour soi (*Chacun son nid*).

Les systèmes de scores élargissent les motivations à autre chose que la victoire directe sur l'adversaire :

- Par une participation libre (*Le filet des pêcheurs*) et des exploits occasionnels (*Balle assise*) ;
- par une place au hasard (*Mère veux-tu ?*), à la taquinerie (*Main chaude*), au désir d'expression significative vers d'autres (*déguisements, métiers*) ;
- par une situation à obtenir dans une échelle de réussites (*Marelles, Élastique*).

Les rôles sociaux et affectifs sont fonctionnels dans certains jeux :

- Nécessitant l'emploi des prénoms (*Aimes-tu tes voisins ?*), de dialogues (*Où sont les cerfs ?*), de concertations (*Le filet des pêcheurs*), des rituels (*Mère confiture*) ;
- comportant des choix, des éliminations et des délivrances.

L'espace et le matériel variés sollicitent les enfants différemment.

Les grands espaces et les petits terrains, la pleine nature, les pentes, le sable, l'herbe, les arbres, la neige... offrent cette variété. Ces exemples visent aussi à considérer qu'au-delà du jeu sur l'intérêt duquel tout le monde est d'accord, l'assimilant souvent au travail libre, il existe des apports spécifiques et irremplaçables des jeux.

Bibliographie

Caillois Roger, *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1976.

Durand Marc, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987.

During Bertrand, *Des jeux et des sports. Repères et documents en histoire des activités physiques*, Paris, Vigot, 1984.

Jeu Bernard, *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris, Vigot, 1977.

Laurent Michel et Pierre Therme, *L'enfant par son corps*, Paris, Actio, 1987.

Ministère de Éducation nationale, *L'éducation physique à l'école maternelle*, Paris INSEP 1980.

Marchal Jean-Claude, *Jeux traditionnels et jeux sportifs, bases symboliques et traitement didactique*, Paris, Vigot, 1990.

Montagner Hubert, *Les activités ludiques du jeune enfant* in *L'activité ludique*, VEN hors série, 1984.

Piaget Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1968.

Parlebas Pierre, *Jeux, sports et sociétés*, Paris, INSEP, 1999.

Plat Pierre, *Bio-éducation et ludonomie* Communication au Congrès de l'Agieim Lyon, 1983.

Singer Christine, *Les Âges de la vie*, Paris, Albin Michel. 1984.

Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1969.

Les Cahiers de l'animation n°29, janvier 2000.

L'école maternelle, VEN hors série, 1984.

**« Le jeu n'a pas d'autre
sens que lui-même »**

Roger Caillois

Les jeux et les hommes

L'ACTIVITÉ LUDIQUE, LE JEU, LES JEUX : ESQUISSES DE DÉFINITIONS

Francine Best*

Texte extrait du numéro hors série de *Vers l'éducation nouvelle*, L'Activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants, paru en 1984.

Le jeu a toujours été l'un des objets de réflexion de l'éducation nouvelle. Notre pédagogie, soucieuse de respecter les lignes de force du développement de l'enfant et donc de le connaître, a fait et refait ce constat : *l'enfant joue : son jeu répond à un besoin profond de tout son être.*

Mieux encore, une observation relativement simple de l'enfant montre que le jeu est source de progrès, qu'il aide la personnalité enfantine à se structurer. Dans la progressive socialisation de l'enfant le jeu représente aussi une valeur culturelle.

L'éducation nouvelle qui a sans cesse réaffirmé la valeur du jeu dans le processus de développement de l'enfant a-t-elle réussi à faire admettre, reconnaître par tous l'activité ludique comme valeur, le respect du jeu comme principe ?

Nous sommes hélas contraints de répondre à cette question par la négative. Pour beaucoup d'adultes le jeu reste de l'ordre du simple divertissement et représente donc un luxe non nécessaire - son manque d'emprise sur le réel quotidien du travail productif le fait considérer comme mineur et accessoire - sa valeur éducative n'est pas reconnue. « Il faut », disent les adultes, « à l'école surtout » - et l'école est regardée comme le lieu suprême de l'éducation, ce que personnellement nous ne contestons pas - « être sérieux » plus encore « avoir l'esprit de sérieux » et non « l'esprit de jeu ».

Reconnaître l'existence des reproches adressés au jeu, dont témoignent certains articles sur la rénovation pédagogique à l'école élémentaire qui, sauf pour l'éducation physique ne mentionnent jamais l'activité ludique comme activité réelle, c'est dire que le chemin parcouru par l'éducation nouvelle est bien court, qu'il nous faudra encore longtemps travailler sur le plan théorique comme sur celui de la pratique pédagogique, pour que le jeu soit admis comme valeur, pour que l'éducation nouvelle soit reconnue dans la totalité de ses aspects.

* Ancienne présidente des Ceméa, elle en est aujourd'hui présidente d'honneur. Elle a été directrice de l'école normale d'institutrices de Caen, inspectrice générale honoraire de l'Éducation Nationale et directrice de l'INRP.

Malgré ses adversaires, le jeu est posé en principe comme valeur fondamentale de l'enfance par l'éducation nouvelle.

« Le jeu, écrit **Piaget**, est un cas typique des conduites négligées par l'école traditionnelle, parce que paraissant dénuées de signification fonctionnelle. Pour la pédagogie courante, il n'est qu'un délassement ou que l'abréaction d'un superflu d'énergie... [Or] l'enfant qui joue développe ses perceptions, son intelligence, ses tendances à l'expérimentation, ses instincts sociaux. C'est pourquoi le jeu est un levier si puissant de l'apprentissage chez les petits... » (cit. de *Psychologie-Pédagogie* p. 227).

La valeur du jeu, de tout jeu, étant affirmée, faut-il étudier de manière spécifique le comportement de l'enfant en train de jouer, l'activité ludique ?

- Oui, car il est nécessaire dans une perspective d'éducation nouvelle de connaître l'enfant. Or la seule façon de le faire, c'est d'observer et de reconnaître les caractères spécifiques de son activité.
- Oui, parce que sans élucidation et sans position de concepts, la pédagogie ne peut aller bien loin. L'empirisme et la seule pratique ne suffisent pas à la faire progresser. Il faut donc que la réflexion théorique, que la confrontation aient lieu pour que la pratique soit assurée. Et pour que réflexion et confrontation soient possibles, il faut que les concepts soient aussi clairs que précis, que leur élucidation soit le point de départ de la réflexion. De ces considérations naît la nécessité où nous nous trouvons de tenter de définir *les jeux - le jeu - l'activité ludique*.

En inversant les termes du titre de la semaine d'études (l'activité ludique - le jeu - les jeux), nous avons le souci de partir de la réalité discernable, observable, diversifiée en une multitude de structures - les jeux pour aller jusqu'à la réalité la moins visible mais la plus globale : l'activité ludique, suivant en ce cheminement la méthode phénoménologique. Dans notre effort d'élucidation nous irons du particulier au général, du phénoménal à l'essentiel, de ce qui se décrit le mieux (un jeu a des règles, des structures qui le définissent) à ce qui est le plus difficile à cerner parce que global par essence (l'activité ludique).

I - LES JEUX

Ce qui frappe, c'est leur extrême diversité.

Il y a hétérogénéité très grande entre :

- jeux de hasard ;
- jeux d'adresse ;
- jeux de mots ;
- jeux de cartes ;
- jeux de stades ;
- jeux sportifs... et j'en oublie.

Mais malgré cette diversité extrême, qui pose le difficile problème de la classification des jeux, on peut décrire, schématiser, répertorier les jeux.

L'éducateur qui veut valoriser le jeu (le poser comme valeur culturelle et pédagogique) ne doit jamais mépriser la description des jeux, de leurs structures, quelle que soit leur diversité. En effet c'est de cette description que l'on peut inférer la nature du jeu, puis de l'activité ludique, que l'on peut mettre en évidence et expliciter la valeur du jeu. Bien sûr, vient vite à l'esprit (*Huizinga* l'a fait le premier en 1938) le désir de chercher un dénominateur commun à tous les jeux. Mais force nous est faite de partir de la diversité et de la différence quand nous voulons penser au réel, et non l'escamoter.

Toutefois, pour l'étude de la diversité des jeux, je renvoie à la pratique des multiples jeux proposés dans nos stages de moniteurs, d'instructeurs. Disons brièvement qu'étudier les jeux c'est en décrire les phases, rendre compte des règles et des structures du jeu, des échanges entre partenaires, je ne voudrais d'ailleurs pas, ici, anticiper sur les analyses que fera *Pierre Parlebas*.

Le deuxième désir du pédagogue, désir contemporain de la recherche du dénominateur commun, c'est celui de trouver une classification heuristique, c'est-à-dire capable de rendre compte de tous les jeux en les classant. Or les classifications sont toujours nécessairement imparfaites car même si l'on réussit à classer tous les jeux, les principes de classement - c'est-à-dire la classification - sont nécessairement contestables car posés a priori.

Je donnerai cependant un exemple de classification, celle de *Roger Caillois*, que reconnaît d'ailleurs *Pierre Parlebas* même si son souci de classer les jeux n'est pas essentiel. *Caillois* distingue :

1. « l'agôn » : action mettant des joueurs en compétition, en rivalité avec égalité de chances au départ. L'existence de règles est impérative dans ces sortes de jeux.
 2. « l'aléa » représente tous les jeux de hasard où l'on cherche à deviner « le destin », ou la volonté a peu de part.
 3. « la mimicry » désigne tous les jeux de simulacre, de simulation, où la fonction symbolique et l'imaginaire sont en jeu.
 4. « l'ilinx » englobe les jeux de vertige, où existe la tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception - (pensons au jeu de la « statue la plus belle - la pose », etc.).
- À cette classification se superpose la répartition des jeux en jeux de « païdia », en jeux de « ludus » :

Païda
désignant
la turbulence,
la liberté du jeu
(pensons au jeu du chat...)

Jeux de ludus
où il y a recherche
de l'obstacle,
du dépassement,
volonté de règle.

Dans notre recherche, la païdia ressortirait plutôt à ce que nous appelons activité ludique, le ludus à ce que nous désignons comme jeu au sens strict.

Dans l'activité ludique (païdia) il s'agit pour l'enfant de s'affirmer, de se sentir cause d'une action. Dans les premières manifestations de l'activité ludique, il n'y a pas de nom pour désigner ces moments de païdia. Ce ne sont pas des jeux ; mais c'est du jeu.

Mais dès que naissent les conventions, les règles, même simples comme à cache-cache ou à saute-mouton, alors naît le « ludus », voire « l'agôn », voire « la mimicry » et nous sommes alors dans les jeux.

Toutefois dans le « ludus », il y a une différence avec « l'agôn » car la tension et le talent du joueur s'exercent en dehors de tout sentiment explicite d'émulation et de rivalité (voir les jeux de chat mais aussi le bilboquet, le diabolo, les jeux individuels).

Le « ludus » se compose volontiers avec « la mimicry » dans les jeux de rôle, d'invitation, de construction, alors qu'il y a rarement rencontre entre la « païdia » où l'exubérance est reine et « l'alea » où l'attente est le facteur décisif du jeu. Pas de rencontre non plus entre le « ludus » et « l'ilinx » : le « ludus » engendre combinaisons, calculs ; « l'ilinx » est de l'emportement pur.

Dans le ludus, en fait, il y a très souvent hantise, attente de « l'agôn » de la rivalité avec l'autre. D'une façon générale le « ludus » propose au désir primitif de s'ébattre et de se divertir (le païda), des obstacles arbitraires perpétuellement renouvelés ; le jeu invente mille occasions et mille structures où trouvent à se satisfaire à la fois le désir de détente et le besoin dont l'homme ne semble pas pouvoir s'affranchir : celui d'utiliser « gratuitement » son savoir, son application, son adresse, son intelligence dont il dispose sans compter, sa maîtrise de soi.

■ II - LE JEU

Dans tous ces jeux, à quelque catégorie ou à quelque genre qu'ils appartiennent, où est le jeu ? Peut-on le caractériser ?

Une des caractéristiques fondamentales et capables de spécifier le jeu parmi les activités humaines est l'autotélisme du jeu.

Le jeu porte en lui-même sa propre fin. On joue « pour jouer ». Le jeu ne vise aucune finalité extérieure à lui-même. Il n'est pas utile. Il n'aboutit pas à un produit. C'est, au reste, cette inutilité et cette improductivité dans le tangible qui en font si souvent déprécier la valeur. Or dire que le jeu n'aboutit pas à un produit utile ne veut absolument pas dire qu'il ne sert à rien : le jeu reste toujours fonctionnel et prépare les gestes et les actions utiles de l'homme adulte.

L'autotélisme est le caractère qui revient le plus souvent dans les définitions diverses que nous avons rencontrées (cf. *vocabulaire de psychologie de Piéron*). Voici celle de **Baldwin** : « le jeu est une activité autotélique s'opposant au travail où la fin est extérieure à l'activité ».

Celle de **Groos** : « activité autotélique préparant l'enfant au travail de l'homme ».

Le jeu, comme l'art pour **Kant**, est à lui-même sa propre fin. Cette affirmation ne doit pas être confondue avec une opposition au travail qui « minorerait » le jeu. Or c'est ce défaut majeur, consistant à définir le jeu par opposition au travail, qui fausse très souvent les définitions du jeu et empêche de comprendre ce qu'est l'autotélisme.

Dans l'erreur où l'on confond une définition positive du jeu avec une opposition négative au travail se fourvoient, tout autant que l'opinion commune, des théoriciens comme **Janet**, qui définit le jeu comme une « activité inférieure », non adaptée au réel comme l'est le travail, comme **Spencer**, qui pense que le jeu est « destiné à utiliser un reste de l'énergie dépensée à exécuter un travail » ou comme **Stanley Hall** qui, dans une vision historique, annihile la valeur actuelle du jeu puisqu'il le définit comme « une activité consistant dans la reproduction d'actions actuellement inutiles mais qui, dans le passé le l'histoire de l'humanité, ont été des travaux. »

Une seconde caractéristique moins permanente que l'autotélisme est celle-ci : le jeu peut se mouvoir dans l'irréel (pensons à tous les jeux de fiction mettant en acte la fonction symbolique). En tout état de cause le jeu n'a pas prise sur le réel de la même façon que le travail : il ne produit pas d'objets, d'ustensiles. Et dès que l'on joue, on échappe à la répétitivité de la vie quotidienne. Lorsqu'un enfant de trois ans joue à la dinette, la finalité de son jeu n'est pas d'être utile à la vie quotidienne de la famille, mais d'imiter, pour son plaisir, sa maman.

Troisième caractéristique : il y a, dans un jeu, soit une ou des règles soit une fiction réglée. On ne tombe jamais dans l'illusion en jouant, l'enfant sait qu'il joue, qu'il fait « comme si ». Dès que la conscience d'imitation disparaît il n'y a plus jeu (Entendons-nous : cette conscience est implicite et existe même si l'enfant est dans l'incapacité de la formuler).

Le jeu est toujours une activité libre : on peut accepter ou refuser de jouer - les enfants ne se font pas faute de le refuser lorsque les camarades qui proposent des jeux ne leur conviennent pas. Il y a aussi, parfois, refus de la turbulence (que **Caillois** englobe dans le terme de *païdia*) existant dans beaucoup de jeux, et même refus de l'expression de soi, laquelle est toujours requise par le comportement gestuel et ludique du joueur. Enfin, et ce n'est pas la moindre de ses caractéristiques, le jeu est destiné à apporter du plaisir. **Huizinga**, dans « *Homo ludens* » avait essayé de mettre en forme les diverses caractéristiques que nous venons d'énoncer, dans la définition suivante :

« Le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie et complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie ⁽⁵⁾ et d'une conscience d'être autrement que dans la vie quotidienne ».

5. « *Tension et joie* », ces deux germes peuvent très bien caractériser le plaisir, tel qu'en parle S. SPITTS

III - L'ACTIVITÉ LUDIQUE

L'activité ludique a toutes les caractéristiques du jeu que nous venons de présenter mais ce terme a le mérite.

1. d'insister sur la notion d'activité qui pour nous, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, est centrale.

2. d'englober absolument toutes les catégories de jeu, notamment les activités régies par la « païdia » qui ne peuvent être désignées comme jeux.

Ainsi cligner de l'œil sous le soleil, courir en zig-zag dans un champ, sauter à cloche-pied sur le bord d'un trottoir sont des activités ludiques, et non des jeux réglés.

La notion d'activité ludique est si englobante qu'elle comprend aussi le « ludus », c'est-à-dire selon **Caillois**, les actes où l'on se pose à soi-même des règles et des obstacles (marcher les yeux fermés, frapper sur une balle autant de fois qu'on le peut etc.).

3. de comprendre toutes les actions du petit enfant qui ne peuvent être intégrées dans le jeu ou dans des jeux structurés : le bébé qui joue à attraper son pouce, à prendre une miette de pain sur une table, à faire tomber une cuiller et à s'enchanter du bruit ainsi produit, à sortir des assiettes d'un buffet etc.

« Pour le tout petit enfant, toute activité est ludique qui lui procure le plaisir de se sentir cause de l'effet produit. Pour l'enfant de 0 à 3 ans le terme d'activité ludique convient beaucoup mieux que celui de jeu et encore mieux que celui de jeux.

Enfin l'activité ludique met en évidence l'idée de plaisir. Quand on sait la place prise par la psychanalyse, notamment par la psychanalyse d'enfants, dans l'évolution de la psychologie contemporaine on ne peut mésestimer l'importance du principe de plaisir.

L'enfant, comme tout être humain d'ailleurs, a besoin de vivre le plaisir et parce qu'il est « être-se-construisant » il vit ce besoin de façon encore plus impérieuse que l'adulte. Or, où l'enfant vit-il le plaisir sinon dans ses activités ludiques ? On a même pu tenter des expériences de psychothérapie par le jeu (cf. **Dr. Axline** : *Dibs*) tant il est vrai que l'activité ludique est source d'équilibre affectif et donc de progrès de la construction de la personnalité entière.

Le principe de plaisir vécu dans l'activité ludique ne contredit en rien le principe de réalité que l'enfant saisit au sein même des obstacles qu'il rencontre dans ses actions et qu'il se plaît à vaincre, lorsqu'il grandit, au sein de la structure spatio-temporelle inhérente à tout jeu. Au reste, il y aurait tout un autre discours à tenir sur l'appréhension et la structuration de l'espace et du temps par et dans les jeux, dans le jeu, dans l'activité ludique. Si l'on suit la direction que portent en elles-mêmes ces esquisses de définitions des jeux, du jeu, de l'activité ludique,

- savoir jouer ;
- aimer jouer ;

- avoir l'esprit de jeu ;
- savoir observer des jeux.

constitueraient des qualités, des savoir-faire indispensables à tout éducateur.

Ces qualités permettraient d'entrer en relation, de façon authentique, avec l'enfant, être qui joue, être qui se construit, pour une grande part, en jouant.

« *Tout est jeu... sur la terre des hommes* » (**Alain**)

**« Le corps n'est
pas un objet (...),
la conscience que j'en ai
n'est pas une pensée (...),
je n'ai pas d'autres
moyens de connaître
mon corps que de le vivre,
je suis donc mon corps »**

Maurice Merleau-Ponty

Phénoménologie de la perception

JEU ET ÉDUCATION NOUVELLE

François Chobeaux*

Texte paru dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 497, novembre 2000

La référence au jeu, à l'action libre, est un thème central pour l'éducation nouvelle. Les raisons en sont à la fois multiples et complémentaires »⁽⁶⁾.

C'est d'abord une lointaine et profonde liaison avec les pédagogies humanistes de la Renaissance (souvenons-nous de **Rabelais** et de l'éducation de Pantagruel), puis avec les philosophes du Siècle des Lumières, que l'idée d'une nature évidemment parfaite avec son pendant, une société nécessairement mauvaise, conduisit à proposer le développement de méthodes éducatives non interventionnistes. Toujours dans le registre des pédagogies vient l'invention du scoutisme enfantin au tout début de notre siècle, avec son utilisation éducative de cette « cathédrale foisonnant de sens » qu'est la nature⁽⁷⁾. Puis vint le développement des pédagogies non directives, dont Summerhill fut longtemps une référence culte.

JEU LIBRE DE L'INDIVIDU ET REMISE EN CAUSE DES NORMES SOCIALES

Dans toutes ces réflexions et ces démarches l'activité et le jeu libres, vrais, sont intimement liés à des contraintes non pas humaines, et alors considérées comme artificielles, mais naturelles puisque issues d'une vérité transcendée par l'état de nature⁽⁸⁾. L'apprentissage libre, le jeu libre de l'individu existent ici au profit du même individu malgré, ou contre, la société des hommes.

C'est ensuite une liaison avec l'humanisme marxiste dans sa mise en avant de l'autonomie et de la responsabilité des individus et dans son incitation à agir pour vivre « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, ce qui importe, c'est de le transformer »⁽⁹⁾. Cet humanisme de la responsabilité et de l'action alimentera ensuite les travaux de **Sartre** et de **Merleau-Ponty**. Et puis « agir » comme l'a montré **Tony Lainé**⁽¹⁰⁾ a bien à la fois, en même temps, un sens très individuel et un sens social : c'est cet « agir »

* Rédacteur en chef de la revue *V.S.T.*, ancien responsable du secteur national Activités Physiques et Sportives et du groupe « Sport et insertion » des Ceméa.

6. Les premières versions de ce texte ont bénéficié des lectures critiques et des remarques de Pierre-Alain Guyot et de André Sirota.

7. Vulbeau, A. (1995). « La cathédrale des merveilles : la nature dans le scoutisme, espace moral et pédagogique » in Gardet, M et Tatar, F, *Le scoutisme et la rééducation dans l'immédiate après guerre*, 208 p., pp. 119-135, Marly le Roi, INJEP, 1995.

8. Les travaux de Georges Hébert portant sur la méthode naturelle en éducation physique se situent dans le même registre de pensée, tout comme le développement du courant naturiste.

9. Marx, K. (1845). *Thèses sur Feuerbach*. Trad. franç., Paris. Éditions sociales, p. 27, 1977, 143 p.

10. Lainé T. (1973). « L'agir », *Vers l'Éducation Nouvelle*, Paris n° 276 et 277, octobre et novembre 1973, pp. 5-13 et 17-25.

totallement différent du « faire » animal, qui institue l'homme comme individu membre de la communauté des hommes ⁽¹¹⁾.

À la charnière entre la philosophie politique et la pédagogie se situe l'approche des maîtres-camarades ⁽¹²⁾ ou la critique radicale de l'école bourgeoise est accompagnée de propositions centrées sur le libre co-apprentissage de l'élève, cette démarche devant être porteuse de développement pour l'individu et base de nouveaux rapports sociaux qui transformeront la vie de tous.

En fait, pour les « politiques » l'activité, la liberté, le jeu, ne sont pas uniquement ni principalement au service du bien-être individuel. Ils tiennent surtout, ils tiennent d'abord un rôle subversif, révolutionnaire, par la nature même de leur remise en cause des normes sociales.

La psychanalyse et la psychologie constituent le troisième champ de références théoriques sur lequel peut s'appuyer aujourd'hui l'éducation nouvelle pour étayer l'importance qu'elle accorde au jeu. Les bases en sont connues : **Freud** et « l'enfant à la bobine » ⁽¹³⁾ avec la première mise en évidence et la première théorisation de la fonction symbolique du jeu, dialectiquement façon de jouer le réel en imaginant agir dessus et façon de l'accepter, puis **Mélanie Klein** et les analogies entre le jeu enfantin et le rêve, puis Lacan et sa réflexion sur l'enfant au miroir qui joue avec sa propre image, accédant ainsi à la découverte de son corps et de son existence propre ⁽¹⁴⁾. **Piaget** a également contribué à cette construction théorique en montrant l'importance du jeu symbolique, « imitation différée, et probablement début de l'image mentale conçue comme une image intériorisée » ⁽¹⁵⁾. Et **Winnicott**...

Les animateurs et les pédagogues en ont retenu l'importance des jeux de rôle et d'imitation ou l'enfant est le papa, la maman, la maîtresse, la marchande, et rejoue ainsi les contraintes sociales que les adultes porteurs de ces rôles font peser sur lui tout en les modifiant pour parvenir à les potentialiser.

Analystes et psychologues se retrouvent sur le fond : jouer est un acte essentiel pour les enfants car il leur permet de construire leur rapport au réel, d'accepter ce réel en jouant avec lui dans un espace protégé, en se l'appropriant peu à peu, en s'y adaptant en douceur par la découverte et la construction jour après jour des différences entre ce réel et leur imaginaire, donc entre le soi et le non soi. Il y a ici la nécessité et la mise en

11. À propos de l'absence de communication sociale et humaine des dernières années de vie de Louis Althusser, Stanislas Breton parle lui aussi d'agir en montrant la nécessité dynamique de ce concept : « ...faute d'une action qui eut été utile, nous disposions d'un « agir » impuissant, qui consistait à être auprès de lui, en silence, comme si le vide qui met à distance toute parole, était, à ces heures extrêmes, le seul moyen d'être présent... » Breton, S. (1997) « Rencontre d'Althusser in Esprit, Paris, Janvier 1997, pp. 31-36.

12. Schmid, J. R. (1935) *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero, 1971, 212 p

13. Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Trad. franç., Paris, Payot, pp. 51-53, 1988, 280 p.

14. Lacan, J. *Écrits I*, Paris, Seuil, 1988.

15. Piaget, J. *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël, pp. 32-33, 1977, 177 p.

œuvre d'une dialectique permettant la construction de l'individu, établie entre le *cogito* de Descartes et un *actio*, j'agis, action complexe car liée aux profondeurs de l'inconscient.

LE SENS PROFOND DE L'ACTION

Nombre de ces références et de ces filiations ont été revendiquées par des acteurs de l'éducation nouvelle. Ainsi, dans le cadre de ses travaux portant sur les activités physiques et sportives et plus particulièrement sur le statut social et la structure des jeux sportifs, **Pierre Parlebas** identifie clairement des relations d'étroite proximité qui existent selon lui entre les bases théoriques de la psychanalyse et le sens à reconnaître au jeu sportif, espace de fantaisie, source de plaisir, lieu de rêve : « Le jeu est un rêve... Jouer a un sens, et le sens ludique est de même ordre - ou de même désordre - que le sens onirique... On pourrait écrire aujourd'hui une "Interprétation du jeu" qui serait la reprise fidele... de *L'interprétation du rêve* : il n'y aurait que peu à modifier »⁽¹⁶⁾. Pour sa part, **Francine Best** situe l'éducation nouvelle dans la mise en œuvre de l'interaction entre *actio* et *cogito* en insistant sur le sens profond de l'action pour l'individu, en reprenant à son compte les réflexions d'un groupe de travail des Ceméa : « L'activité véritable est différente de la simple effectuation d'actes et de gestes. Elle est la succession d'actions qui est fondée sur un besoin, qui répond à un intérêt, qui est déclenchée par un désir, qui fait l'objet d'un projet ouvert, qui se déroule par opérations fonctionnelles, qui constitue une expérience personnelle, qui donne lieu à une réflexion et permet d'atteindre un ou plusieurs des objectifs suivants : expression de soi, découverte du monde, acquisition de connaissances ou de pouvoirs, communication avec les autres. »⁽¹⁷⁾

Les recherches et les pratiques de l'éducation nouvelle qui articulent le pédagogique, le politique et l'intime se sont donc logiquement croisées avec le jeu jusqu'à en faire une des pratiques constitutives de référence.

LE JEU, OTAGE DU CONFUSIONNISME PÉDAGOGIQUE

L'observation de la mise en œuvre concrète de cette richesse du jeu et de l'agir dans le quotidien de nombre d'actions éducatives amène cependant à s'interroger sur ce dont il est alors réellement question. Proposer d'apprendre le ski, la peinture, l'anglais ou l'informatique « par le jeu » semble être aujourd'hui faire preuve d'innovation et de dynamisme pédagogique. Mais c'est alors comme si une coupure s'était faite entre la richesse des références, des argumentations théoriques et des expérimentations réfléchies, et la réalité de nombre de pratiques qui font pourtant l'objet de références permanentes à ces mêmes bases de réflexion, à ce même corpus philosophique et éducatif.

Le « jeu » le plus stéréotypé, le plus artificiel, le plus manipulé, se développe avec bonheur dans ces didactiques. Mais le jeu sans son accompagnement qui paraissait pourtant

16. Parlebas, P. (1975). « Jeu sportif, rêve et fantaisie » *L'éducation physique, Esprit*. Paris, n° 5. mai 1975, pp. 784-803.

17. Best, F. (1973) *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris, Armand Colin, 1973, p. 71, 240 p.

indissociable de liberté motrice, de mise à distance du réel, de mentalisation, d'ouverture d'espaces imaginaires, devenu alors une sorte de gigottage superficiel où le « faire » simple et direct, animal, a remplacé l'agir humain. Quand les « jeux éducatifs » fleurissent, quand « l'apprentissage par le jeu » devient une étape incontournable des pratiques d'enseignement qui se disent novatrices, l'apparence du mouvement laisse trop souvent croire à la stimulation du développement de la pensée. Tout ceci par sincérité peut-être, en application de lectures probablement trop rapides ou superficielles. Tout ceci lié à un simplisme pédagogique basé sur un important et grave glissement sémantique : puisque le jeu est fondamental, faisons pratiquer des jeux...

Le problème est que le jeu se suffit à lui-même pour aider à vivre, et pour enrichir ses acteurs. Comme le disait **Henri Wallon**, jouer n'a pas d'autre finalité que de jouer puisque c'est justement cette liberté qui donne de l'espace aux joueurs. Qui leur « donne du jeu », comme il est souvent dit en jeu dramatique. **Francine Best** repérait déjà cet écueil majeur qu'est l'instrumentalisation du jeu et de l'activité en insistant sur le fait que « l'activité véritable est différente de la simple effectuation d'actes et de gestes », avant de développer en contrepoint sa conception philosophique de l'action. **Pierre Parlebas** également, quand il écrivait que « l'acte de jeu n'est pas réductible au fonctionnement d'une machine biologique qui dépenserait un surplus d'énergie. Il n'est pas non plus assimilable à un futile délasserment insignifiant. »⁽¹⁸⁾

Une autre réflexion sur les actuelles transformations didactiques du jeu porte sur l'illusion entretenue de développer ainsi des apprentissages en douceur, sans s'en rendre compte, sans que les apprenants sachent alors qu'ils apprennent. Et c'est vrai que des jeunes enfants apprennent nombre de règles et de procédures sociales par le jeu, comme ils perfectionnent, tout en jouant, la finesse de leurs manipulations gestuelles. Mais didactiser le jeu, en faire non plus cette dialectique développée dans la liberté mais simplement un moyen technique mis au service d'objectifs opérationnels d'acquisition de savoirs est en faire autre chose que du jeu. C'est de plus une illusion et une erreur pédagogique car au fond apprendre est se faire violence et apprendre à l'autre est lui faire violence⁽¹⁹⁾, avec ou sans jeu et même si ces violences ne sont que symboliques. Le jeu ne peut pas faire passer la pilule forcément amère des apprentissages, de la nécessaire acceptation de la déstabilisation des représentations et des certitudes, ou de façon très limitée car le sucre de l'enrobage est vite dissous par la salive de l'élève.

LAISSER DU JEU AU JEU

Pou reprendre un terme des mécaniciens, qui savent que deux pièces complémentaires en mouvement ne peuvent pas être parfaitement accolées sous peine de gripper, il s'agi-

18. *Pierre Parlebas. op.cit.*

19. *Cette violence étant limitée, voire contrebalancée par l'envie, le projet d'apprendre qui anime l'apprenant*

ra alors de laisser du jeu au jeu. Lui laisser également du « Je » ne sera pas inutile, loin de là. Mais laisser du jeu au jeu ne signifie pas pour autant pour les acteurs de l'éducation nouvelle ne pas intervenir dans sa dynamique. Ainsi, dans l'exemple du jeu libre des jeunes enfants, les adultes installent au préalable un cadre de jeu à leur intention avec des situations, des objets, des « coins », des aménagements sollicitants et librement investissables. Et cette intervention ne se situe pas seulement en amont de l'activité ; les mêmes adultes maintiennent ensuite une présence discrète pour garantir son bon fonctionnement, pour éventuellement modifier un aménagement ou compléter un stock ou un choix d'objets, pour enrichir, modifier, adapter... L'aménagement des espaces est un des grands thèmes d'intervention de l'éducation nouvelle. Cette volonté de mettre en œuvre des moyens permettant aux enfants d'être en autonomie accompagnée montre bien la capacité d'anticipation et matérialise la capacité de sollicitude de ces éducateurs.

L'ENJEU DU JEU

Mais ces rappels permanents du sens réel du jeu et de la finesse de son accompagnement ne sont que des protections contre des dérives, que des renvois répétitifs marquant des infractions à une règle que beaucoup d'éducateurs n'ont pourtant pas, sincèrement, l'impression de transgresser. Et l'incompréhension sur ce que serait le sens souverain du jeu, amenant alors sa perversion dans la didactisation, ne peut pas reposer simplement sur une mauvaise mise en acte des références. L'explication est ailleurs. C'est qu'en fait les notions de jeu, d'activité, d'action, sont exclusivement des concepts, des constructions théoriques visant plus à penser et à soutenir la pratique, voire parfois à s'y substituer par un refuge dans le théoricisme, qu'à la mettre directement et simplement en œuvre. On ne peut pas « pratiquer le jeu », pas plus que le concept de chien de Spinoza ne pouvait aboyer. Le jeu, concept philosophique et éducatif pour certains, espace symbolique pour d'autres, n'a pas et ne peut pas avoir de matérialisme. On peut « favoriser le jeu » ; c'est tout autre chose. Alors s'appuyer sur le jeu, en fait proposer des jeux, animer des jeux, privilégier des démarches ludiques, n'est pas en soi une bonne ou une mauvaise chose ; simplement, ce n'est pas toujours en relation directe et unique avec les références et la filiation théorique repérée ici. Bien entendu les jeux ne sont pas eux-mêmes en cause. C'est plus la construction théorique, l'habillage et la légitimation parfois forcenés de leur usage par la « pédagogie du jeu » ou la « pédagogie par le jeu » qui sont à réfléchir et à critiquer, car ils sont plus qu'un glissement de sens ou une simple erreur théorique alors corrigibles, ils sont un non sens théorique fondamental.

Le ludique et le faire ne sont pas à eux seuls preuve d'éducation nouvelle, pas plus que l'existence de jeux dans les pratiques qui s'en réclament. Par contre leur absence dans des démarches pédagogiques fait preuve de l'absence concomitante d'une prise en compte globale de ce qu'est la personne. C'est que l'enjeu du jeu, comme celui de l'éducation nouvelle, ce n'est pas l'acte mais l'être.

**« Le sport de compétition
et le travail en usine
sont des formes
de comportement
structurellement
identique. »**

Jean-marie Brohm

Corps et politique

JEUX OU BRIMADES ?

(À PROPOS DES JEUX DE MYSTIFICATION)

Jean-Michel Perronnet*

Article paru dans le n° 421 de *Vers l'Éducation Nouvelle* de mars 1988 et repris dans le n° 11 des *Cahiers de l'animation* de juillet 1995.

Voici des jeux qui n'en sont pas. Présents dans nul recueil, ils perdurent néanmoins dans de nombreux centres de vacances, camps d'adolescents ou séjours pour adultes. Pour beaucoup, ils demeurent le prototype même des jeux de veillée pour spectacle de groupe. S'ils ne méritent pas une grande attention, on ne peut toutefois feindre de les ignorer. Il faut, au contraire, s'étonner de leur persistance dans les centres de vacances et s'interroger sur la valeur de ce patrimoine douteux qui se transmet depuis plusieurs générations d'animateurs auprès des enfants et des adolescents.

Leurs noms évoquent d'agréables saynètes pour acteurs en herbe ou quelques tableaux à mimer : l'auto-stoppeur, le tribunal, le mariage chinois, l'acupuncteur, etc. Derrière cette façade avenante se dissimulent des pratiques dont la logique et la raison d'être sont à dénoncer. Nous proposons ici une première compilation⁽²⁰⁾ de ces jeux de mystification, jeux de « couillons », jeux bêtes qui hantent chaque année bon nombre de veillées. Loin de vouloir leur faire une publicité qu'ils ne méritent pas, il s'agit avant tout de rappeler les arguments qui permettront de les déclarer « hors-jeu ».

Comme d'autres pratiques, les jeux de mystification possèdent leur classique. L'un d'entre eux, connu sous le nom de l'avion, mérite qu'on s'y attarde. On en trouve trace dans plusieurs manuels de jeux scouts⁽²¹⁾, à la rubrique « jeux de sang-froid et de maîtrise de soi ». Ces jeux sont destinés à endurcir leurs participants et regroupent des activités extérieures de nuit et quelques jeux d'intérieur (jeu de l'escabeau, jeu du baquet d'eau). Replongées ou resituées dans la tradition et l'univers du scoutisme, ces pratiques trouvent leur juste place au service de valeurs que chacun peut apprécier différemment. Hors de ce contexte particulier, elles perdent toute référence et sont vidées de leur signification première.

Le jeu de l'avion ou du « banc » : jeu d'intérieur, où un joueur, les yeux bandés, est invité à monter sur un banc. Autour de lui, quatre ou cinq personnes s'activent et lui annoncent qu'elles vont lever le banc afin qu'il puisse toucher le plafond de la pièce. En début de jeu, le joueur doit poser ses deux mains sur les épaules de deux de ses camarades, pendant que deux autres soulèvent légèrement le banc. Les deux premiers se baissent alors doucement afin de donner une sensation de montée au joueur aux yeux bandés.

* Professeur des écoles ex membre du groupe de Recherche « Jeux et pratiques ludiques des Ceméa ».

20. Jeux recueillis depuis plusieurs années auprès d'animateurs, d'adolescents et d'enfants dans différents centres de vacances.

21. Par exemple le « Manuel des jeux » de J. Loiseau (1^{er} volume). Éditions J. Susse, 1946.

Celui-ci s’imagine réellement en train de s’élever. Un ultime assesseur tend au-dessus du joueur une planche qu’il lui demande de toucher comme étant le plafond de la pièce, puis l’invite à sauter. Le joueur hésite, refuse, prétextant de la hauteur, mais pressé par ses camarades saute... de quelques centimètres. Dans le meilleur des cas il en sourit, dans le pire il se tord douloureusement la cheville ou les poignets. Rire général de l’assistance qui a pu apprécier les différentes étapes de la mystification. La victime suivante, désignée par avance et retenue dans une pièce voisine peut entrer pour prendre l’avion ! Ce n’est pas vouloir faire preuve de complaisance que d’accorder tant de minutie à la description d’un tel « jeu ». Son déroulement et les différentes étapes qu’il comporte rassemblent tous les stéréotypes propres aux jeux de mystification, à savoir la mise en situation difficile d’une ou plusieurs personnes, sous couvert de jeu (adhésion facilitée), face à un public, avec la présence rassurante mais trompeuse d’adultes de référence.

CES PRATIQUES DONNENT LIEU À UN SPECTACLE FAISANT APPEL À TROIS TYPES DE PARTICIPANTS :

- les organisateurs, initiés ou dupeurs,
- les « joueurs », futurs mystifiés ou dupés, non-initiés,
- les spectateurs, initiés ou non, les plus nombreux, prêts à savourer le comique des situations à venir.

En début de jeu, les organisateurs et les joueurs se trouvent en position inégale. Les premiers maîtrisent l’ensemble des données du jeu et en connaissent les tenants et les aboutissants, alors que les seconds se trouvent engagés dans une partie à « information incomplète », maintenus dans l’ignorance de ce qui les attend. Ces derniers perçoivent mal la finalité du jeu qui leur est toujours masquée. On leur cache l’essentiel, à savoir qu’ils vont être dupés pour la plus grande joie des spectateurs.

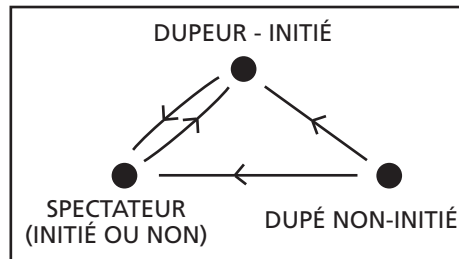
LE DÉROULEMENT DE CES JEUX SUPPOSE L’INSTAURATION D’UN CERTAIN CLIMAT

Sitôt les rôles dévolus, une fausse connivence s’installe entre les dupeurs et les joueurs. La présentation théâtrale, l’emphase des présentateurs, le cercle des spectateurs concourent à l’installation d’un climat de confiance. Les initiés-dupeurs se veulent rassurants et tentent d’éliminer tous signes de défiance chez les futurs dupés. Très souvent ils se servent de leur statut d’adultes de référence (animateurs, directeur du centre, assistant sanitaire, etc.) pour rassurer les enfants volontaires qui semblent hésiter ou veulent se retirer.

Car malgré la chaleur de la mise en scène, les joueurs participants perçoivent bien que quelque chose leur échappe. Certains commencent à regretter d’avoir répondu un peu rapidement à l’invite si alléchante de « qui veut jouer ce soir ? ».

Les participants désignés et l’ambiance assurée, le scénario classique et bien rôdé sur lequel repose ces pratiques prétendument ludiques peut se dérouler. De petits sketches vont se succéder, où les joueurs, confiants et rassurés, tout à leur personnage, en oublie-

ront toute méfiance. Au bout d'un temps plus ou moins long, le moment critique se produira sous la forme d'un acte brusque et rapide, instant de la mystification où le joueur dupé se retrouve dans une position difficile ou délicate, voire humiliante, en prise au rire général de l'assistance, aux moqueries et autres commentaires de circonstance ! On remercie rapidement le dupe qui, tout éberlué, regagne sa place parmi les spectateurs dans l'attente de l'entrée d'une prochaine victime. À partir d'un tel scénario, on peut dégager les liens logiques qui unissent les trois rôles dans de tels jeux. En terme de changement de rôles, cela peut se traduire par le schéma suivant :



- Un spectateur devient initié en voyant le triste sort réservé aux dupés. Jamais il ne se proposera pour vivre la même situation. Par contre, il pourra jouer le rôle d'initié-dupeur.
- Un dupeur acceptera d'être spectateur mais en aucun cas dupé.
- Enfin, et c'est essentiel, tout dupé, devenu initié à ses dépens, peut prétendre vouloir faire subir à d'autres ce que lui-même a enduré. Sa délicate initiation lui ouvre les voies de la transmission.

La persistance de ces pratiques doit beaucoup à ce binôme initiation-retransmission qui en constitue le moteur. Sommes-nous alors vraiment très éloignés des comportements liés aux rites de bizutage, où le sentiment de brimade et d'humiliation renforce les mécanismes de conformité sociale ?

Autant dire que ces pratiques, dont l'encadré nous offre un large échantillonnage, nous apparaissent malsaines, tant par leur contenu insipide que par la forme rassurante dont elles se parent. Se retrouver les fesses dans l'eau, la figure enfarinée ou tartinée de confiture, un œuf écrasé sur la tête, ne nous semble pas relever du domaine des jeux enfantins. Leur dimension ludique est quasi inexistante et repose sur des ressorts qui ne correspondent pas à ceux habituellement rencontrés dans l'univers ludique des enfants. Le sentiment de brimade ou d'humiliation ressenti par le dupé se trouve exacerbé par les commentaires ironiques de ses camarades. Le rire et les moqueries se font le plus souvent aux dépens d'enfants déjà peu à l'aise, mal intégrés ou peu enclins à jouer, et qui se sont trouvés poussés sur le devant de la scène. Pour eux, le jeu va se révéler être un piège. Combien de temps leur faudra-t-il pour être en mesure à nouveau de jouer sans craindre d'être l'objet de vexations ?

QUELQUES JEUX DE MYSTIFICATION

NOM DU JEU	ACCESSOIRES ET/OU INGREDIENTS	Instant de la mystification CONTENU DE LA DUPERIE
L'AUTOSTOPPEUR OU L'AUTO ECOLE	Chaise Éponge mouillée	Les fesses du joueur écrasent une éponge mouillée.
L'ACUPUNCTEUR	1 œuf Se pratique aussi avec du dentifrice	Le joueur enfonce son doigt dans un œuf en pensant toucher un « œil ».
LE JUGEMENT LE TRIBUNAL	Chaises. Couverture. Bassine d'eau	Le joueur se retrouve les fesses dans l'eau.
LE SOUS-MARIN	1 veste 1 broc d'eau	Visage et corps du joueur trempé d'eau.
LE « PING-PONG »	1 bassine. 1 œuf. 1 balle de ping-pong	Un œuf écrasé sur la tête du joueur.
« FAIS COMME MOI »	Gestes à répéter	Une éponge mouillée sous les fesses du joueur.
« SOUFFLER LA BOUGIE »	1 bougie 1 assiette de farine	Figure du joueur enfarinée.
LA LOUCHE	1 louche 1 couverture	Coups de louche répétés sur la tête du joueur.
LE MARIAGE CHINOIS, JEUX DE COUPLES, LE « SMACK », etc.	Tartine de confiture, eau retenue dans la bouche	Tartine écrasée sur le visage, projection d'eau, claque, etc.

Pourtant certains jeux de la tradition amènent parfois les enfants à rire les uns des autres ou à se moquer de l'un d'entre eux. Mais ces attitudes demeurent contingentes et relèvent de péripéties ludiques ou d'un acte de jeu connu et accepté de tous, sans l'intervention d'une mise en scène adulte. De même, il serait erroné de chercher une filiation entre ces pratiques et l'ensemble des farces, moqueries et facéties propres à la culture populaire traditionnelle, qui s'exerçaient aux dépens de catégories sociales particulières ou de classes d'âge reconnues, dans le cadre précis de rapports de sociabilité. Les jeux de mystification restent des pratiques artificielles génératrices de situations humiliantes et vexatoires pour de nombreux enfants et adolescents. Elles ne peuvent être assimilées à des manifestations ludiques, bien qu'elles revendiquent le terme de jeu, pour mieux leurrer ceux qu'elles veulent piéger. Les rires qu'elles suscitent sonnent faux. Elles doivent être dénoncées et combattues comme étant « hors-jeu ». Malheureusement, et les sportifs le savent bien, la règle du hors-jeu trouve matière à bien des interprétations.

**« Jouer a un sens.
Et le sens ludique
est de même ordre
- ou de désordre -
que le sens onirique. »**

Pierre Parlebas

jeu sportif, rêve et fantaisie

LES INCERTITUDES DÉCONCERTANTES DANS LES JEUX TRADITIONNELS OU L'ÉLOGE DES ALTERNATIVES

Jean-Claude Marchal*

Article paru dans le VEN n° 460 de juin 1993

La recherche de *Jean-Claude Marchal* sur les incertitudes déconcertante prolonge et approfondit les travaux de *Pierre Parlebas* portant sur les jeux paradoxaux (cf. *P. Parlebas*, « *Éléments de sociologie du sport* » Puf 1986).

Contrairement aux sports dont la structure rationnelle et les normes officielles conduisent les participants à des tâches clairement définies, à des relations sans ambiguïté, certains jeux traditionnels déconcertent par la liberté qu'ils semblent donner aux joueurs de se comporter en partenaires ou en adversaires vis-à-vis d'autrui et même de maintenir ou de changer, à leur guise, ces comportements, quant à leur cible et quant à leur sens.

Il s'agit en particulier des jeux paradoxaux définis par *Pierre Parlebas*, comme ceux dont l'ambivalence est déjà inscrite au cœur des règles, règles qui définissent, entre autres, les relations socio-motrices possibles entre les joueurs. L'ambivalence provient de la double possibilité dont dispose chaque participant vis-à-vis d'un autre : il peut choisir des actions d'opposition (transmettre un rôle défavorable, contrecarrer, éliminer...) ou de coopération (délivrer, favoriser...) de sorte qu'en plus, les faits et gestes des joueurs ne peuvent être interprétés avec certitude quant à leurs intentions.

Mais cette notion de paradoxe est-elle absolue ou relative, universelle ou nuancée, forcément ressentie ou parfois incomprise, jouée toujours ou facultativement ? Comporte-t-elle des aspects et des degrés différents ?

Par ailleurs on peut se demander si les surprises déconcertantes de certains jeux ne peuvent pas provenir d'autres ambiguïtés que celles qui sont d'origine interpersonnelle ?

Le sentiment qui ébranle notre stabilité naît probablement chaque fois qu'il y a incertitude, terme pris dans son sens large et pas seulement dans celui qui s'attache au milieu physique.

Essayons de débusquer et d'analyser ces incertitudes.

* (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.

P. Parlebas prend deux types d'exemples.

Dans le premier les jeux sont individuels au sein d'un groupe. Leur structure résumée par la formule « chacun pour soi » peut être affinée en remarquant un rôle privilégié, éphémère, changeant et pour qui, effectivement la conduite est soumise à un choix qui rend incertaine sa signification : c'est celui qui se saisit de la balle (balle assise) celui qui la frappe (la porte), le rouleur (gouret), le tireur (galoche), le poursuivant du centre (4 coins), le chat (chat coupé), le joueur appelant puis le joueur appelé (provinces, balle nommée).

Mais les autres participants n'ont pas forcément les mêmes possibilités. Ils peuvent parfois attendre en vain la joie de jouer un rôle actif parce qu'ils sont trop longtemps éliminés, parce qu'ils ne sont pas appelés, pas visés, pas délivrés, parce que les autres ne prennent pas de risques... « jouer le jeu » prend ainsi un certain sens dans les jeux paradoxaux. Sens que l'on peut préciser : jouer le paradoxe c'est, pour un groupe, équilibrer le nombre de relations de coopération par rapport aux relations d'opposition. S'il n'y a jamais de passes à terre à la balle assise, jamais de délivrance à la porte, jamais d'aide au rouleur dans le gouret, jamais d'alliances ou jamais de renversements d'alliances aux quatre coins, le jeu perd toute signification ou est impossible.

On peut dire aussi que ces jeux sont ambivalents parce que non exclusifs, les joueurs ne sont pas astreints à appartenir à une équipe, ils ne sont pas enrôlés. Mais si certains joueurs font un pacte d'alliance et se comportent en équipe dans ces jeux ils tuent le paradoxe.

On peut, en général, choisir de s'engager plus ou moins ou de rester à l'écart : loin de l'action (du mur, de la balle, du chat...) ou sans cesse dans la mêlée. Trop d'excès dans l'abstention ou dans la participation tue le jeu paradoxal.

Le deuxième type d'exemple de jeu paradoxal privilégié par *P. Parlebas* est le jeu des trois camps encore appelé Poules renards, vipères dont l'ambiguïté relationnelle n'est plus à démontrer mais dont le paradoxe se distingue en partie de celui que nous avons analysé précédemment :

- on appartient à une équipe et la fantaisie possible dans les jeux individuels en est un peu contrainte (tactiques collectives...)
- les alliances paradoxales avec l'adversaire peuvent se faire tacitement, physiquement par l'adoption de trajectoires et d'emplacements dans l'espace de jeu qui protègent *de facto* mais elles peuvent se faire aussi verbalement par négociation.

Il y a ainsi plusieurs manières de « jouer le paradoxe » dont on est proche de la perversion (du jeu).

Tout match « triangulaire » qu'il soit individuel ou collectif, dont le droit de prise est circulaire ou réciproque est paradoxal. Car quand A s'attaque à B il favorise forcément C qui est pourtant son adversaire. Mais un parti pris trop systématique, délibéré ou fortuit, fausse le jeu. On le voit bien dans les jeux de dames triangulaires. Mais cet aspect peut être exploité dans certains jeux moteurs inventés dans certaines circonstances : il s'agit par exemple des multi-buts.

Le paradoxe relationnel existe aussi dans d'autres types d'activités physiques et de jeux, même s'il n'est pas la dominante du système ou s'il en est un aspect pervers :

- lorsque l'animateur demande qu'un adversaire (équipe dans le cas de sports collectifs, individu dans les jeux et sports de combat) exerce une « opposition raisonnée » donc non totale afin d'apprendre telle prise ou telle tactique.
- dans les jeux de taquinerie (frapper Guillaume, babouches, l'ours et son gardien...) il y a une conduite ambiguë souvent empreinte de simulacre qui consiste à frapper un autre joueur puisqu'on en a le droit mais en se retenant, en faisant plus peur que mal, adversaire qui est aussi un faire-valoir...
- dans les défis (comme ceux de provocation, d'esquive-ballon possibles dans balle à sucre ou balle nommée) il y a une relation ambivalente : « je reste un adversaire puisque je peux être atteint mais j'ai un geste amical puisque j'abaisse le niveau de difficulté du tireur en déclarant par exemple chiche que je ne bouge pas ! »
- dans beaucoup de jeux où un joueur exerce, vis-à-vis du groupe, un rôle d'animation, de guide, de cible, d'arbitre ou de distributeur (rôle souvent tenu par l'adulte), celui-ci est soumis à la fameuse double contrainte : être à la fois un facilitateur et un créateur de difficultés.

Exemples :

- Joueur à atteindre dans 1-2-3 soleil, mère dans Mère veux-tu ?, guetteur dans un jeu d'approche ou de cachette.
- Meneur dans Les mouches, dans Sur la rive dans la mare, Piperlet.
- Traceur de pistes. Meneur d'un parcours cailloux.

Un aspect pervers apparaît presque inévitablement dans les jeux qui mettent en concurrence plusieurs équipes dans un jeu de recherche ou une course d'orientation... Les équipes ressentent un peu les épreuves comme des défis de la part des organisateurs et pourtant concurrentes, s'entraident et échangent des renseignements pour mieux réussir collectivement.

L'INCERTITUDE PEUT PLANER SUR LE BUT DU JEU

Pas de gagnant à l'image de 1-2-3 soleil, pas d'équipe gagnante à l'image de ballon prisonnier, pas d'attribution de points à l'image du jeu de paume, pas de gains comme aux billes, pas de hiérarchie comme aux osselets, pas de places gagnées comme dans Pierre appelle Paul, pas d'élimination définitive comme dans la balle à l'ours... alors pourquoi jouer ? Probablement pour exister, pour taquiner, pour éprouver son adresse sa chance, ses amitiés... pour l'exploit occasionnel.

C'est le cas dans les jeux paradoxaux « chacun pour soi » : comme la porte (encore que rester le dernier vivant qui reçoit un you est parfois déclaré comme un vainqueur).

Mais c'est aussi le cas d'autres jeux : mère chaîne, le filet du pêcheur, l'ours et son gardien, cachette délivrance...

C'est déconcertant : « si je veux gagner je joue le moins possible ».

L'incertitude peut peser sur le statut du joueur donc sur son rôle : il s'agit souvent d'une alternative : Serai-je poursuivant ou poursuivi ?

Dans chameau-chamois ou dans la course à l'appelé l'animateur crée brusquement d'un mot ce statut. Dans accroche-décroche, deux c'est assez, trois c'est trop, chat coupé les souris se font relayées si brusquement que le chat s'y perd.

Alors que dans le mur chinois c'est le chat qui crée les surprises.

Dans le béret c'est l'initiative inopinée d'un joueur qui, se saisissant du béret, détermine les statuts.

Mais ce peut être un problème d'espace (le voleur de pierre) ou de timing (les barres).

« Quand suis-je chasseur, quand suis-je lapin ? ». L'incertitude peut provenir des réussites et des échecs de mes partenaires et de moi-même (balle à sucre, balle au chasseur par équipe). Quelle est l'identité de mes adversaires ? (Sagamore, Tirer son épingle du jeu).

L'INCERTITUDE PEUT PROVENIR DES HABITUDES QU'IL FAUT VAINCRE

À la balle à sucre, par exemple, être frappé par la balle n'entraîne pas l'élimination mais la nécessité de se rendre dans la zone prévue pour tirer et se sauver de l'élimination par un tir réussi sur un adversaire.

Au maître du souffle la fonction capitale jouée par l'émission continue d'un son peut dérouter pendant la période d'apprentissage du jeu.

Dans les jeux de rôle collectifs à thèmes (genre énigme policière à résoudre) les buts à atteindre, les tâches à accomplir pour réussir sont volontairement floues au début.

L'INCERTITUDE PEUT PROVENIR DE L'APPRÉHENSION DES RÉACTIONS D'AUTRUI

C'est particulièrement le cas des jeux où il y a un brin de spectacularisation par exemple dans tous les jeux d'expression, dans beaucoup de jeux de taquinerie, et dans les jeux d'intérieur (jeux de réflexe, de rythme, de recherche...).

Les relations acteurs-spectateurs sont typiquement ambivalentes.

Comprendre les paradoxes et en jouer, ne pas se laisser déconcerter, user des espaces de liberté sans en abuser, investir les rôles proposés par les règles, prendre des risques symboliques mais les maîtriser, savoir se comporter avec passion mais aussi avec humour... Voilà un ensemble d'objectifs que l'on peut poursuivre avec les jeux traditionnels pour peu que les animateurs aient compris les enjeux de la sauvegarde des incertitudes qui font leur richesse.

« Il n'y a jeu que s'il y a satisfaction de soustraire momentanément l'exercice d'une fonction aux contraintes ou aux limitations qu'elle subit normalement d'activités en quelque sorte plus responsables, c'est-à-dire tenant un poste plus éminent dans les conduites d'adaptation au milieu physique ou au milieu social. »

Henri Wallon

JEUX TRADITIONNELS ET JEUX SPORTIFS

Jean-Claude Marchal*

Préface du livre « JEUX TRADITIONNELS ET JEUX SPORTIFS : Bases symboliques et traitement didactique » VIGOT, Collection sport + enseignement, 1990 - 426 pages

L'humanité dispose d'un patrimoine de jeux qui a contribué à la formation de centaines de générations sur tous les continents.

Les études sur l'histoire et l'actualité de ces jeux révèlent les multiples fonctions remplies par l'activité ludique : biologiques, sociales, culturelles, symboliques, éducatives.

Ces fonctions ont fait l'objet d'évolutions liées aux pratiques sociales, notamment en se différenciant vis-à-vis des étapes de la croissance de l'être humain : enfance, adolescence, âge adulte.

Ainsi le rôle *du jeu* et les expériences vécues dans *les jeux*, se sont révélés essentiels au développement psychomoteur, affectif et social des enfants.

Mais au cours des transformations fulgurantes du monde moderne, les hommes semblent avoir oublié cette découverte. Les conditions favorables aux jeux des enfants ont beaucoup disparu ou se sont transformées si fondamentalement, qu'une prise de conscience et une sérieuse réaction s'imposeraient à une société non suicidaire.

Il serait illusoire d'espérer retrouver les espaces, les rythmes de vie, les institutions, les habitudes et les valeurs culturelles du monde rural et artisanal de jadis.

Mais s'il existe un fond commun de jeux indispensables aux expériences de base, c'est le système éducatif qui doit les étudier, les trier, les conserver, les adapter, les transmettre et favoriser leur appropriation par les enfants.

« Système éducatif » est pris ici au sens le plus large, allant des parents aux enseignants, en passant par les animateurs des clubs, des associations et centres de loisirs et de vacances. Autant d'intervenants qui doivent être éclairés sur l'étendue, la variété et la richesse du patrimoine des jeux, sur l'imaginaire qu'ils peuvent créer et les structures mentales et relationnelles qu'ils peuvent faire vivre dans un climat émotionnel.

Au premier abord, le domaine des jeux paraît immense et d'un traitement difficile si l'on s'en tient aux apparences. C'est que leurs systèmes de fonctionnement, même les plus simples, se sont habillés de mille manières en se frottant aux époques, aux climats, aux régions, aux langues, aux dialectes, aux coutumes, aux fluctuations des nombres d'acteurs, de leurs âges et de leurs sexes. Pour ajouter à la profusion, le XX^e siècle a développé une action volontariste sur les jeux des enfants. Certains ont été recueillis,

* (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.

fichés, moralisés, prolongés de variantes par les mouvements de jeunesse, de scoutisme, de loisirs et de vacances. Une partie d'entre eux a été adoptée, transformée, arbitrée et présidée par les institutions sportives. L'énorme phénomène sportif a standardisé et universalisé une centaine de jeux mais digéré, secrété et diffusé beaucoup plus, relayé par les entraîneurs, conseillers techniques, enseignants d'éducation physique qui ont inventé des mini-sports, des exercices et jeux préparatoires et des adaptations de toutes sortes.

Vouloir recueillir, commenter et diffuser tous ces jeux, relève de la gageure et conduit à l'inflation : 200 jeux se révèlent insuffisants, il en faut bientôt 300 puis 1000 avec leurs variantes... Cela devient insoluble ou illisible.

Notre méthode fait le pari inverse :

D'abord, nous pouvons définir sans ambiguïté une catégorie parmi tous ces jeux : les jeux sportifs traditionnels aussi bien que modernes.

Ensuite, nous constatons qu'il est possible de reconnaître dans tout jeu sportif, un symbole sous-jacent, un intérêt majeur, un rêve ancestral, par ailleurs représenté dans la plupart des mythologies. En nous appuyant sur les centres d'intérêt des enfants (*Decroly*), sur les grandes motivations ludiques (*Caillols*) sur les mythes sous-jacents aux jeux traditionnels et aux sports (*Bernard Jeu*) nous avons retenu six grands thèmes génériques : *Le voyage, La chasse, Les épreuves initiatiques, L'animation, La bataille et La comédie* (voir tableau ci-contre). Certes, d'autres thèmes auraient leur place ; mais l'expérience montre qu'avec six et en effectuant ce choix, la répartition est facile et féconde. Beaucoup de jeux appartiennent à plusieurs thèmes mais à quelques exceptions près, l'un est dominant.

Enfin, chaque catégorie ainsi définie peut être analysée de manière structurale. Aidés par les recherches de *Pierre Parlebas* nous avons passé tous les jeux au crible de critères spatiaux, temporels, corporels, relationnels, pédagogiques et relatifs au système des scores. En repérant les structures communes et les critères discriminatoires les plus pertinents, nous avons pu réduire les jeux appartenant à un thème, à deux, trois ou quatre classes distinctes.

Le considérable patrimoine de jeux est ainsi réduit à 18 structures globales, illustrées d'exemples caractéristiques eux-mêmes choisis et classés de manière à ouvrir les pistes d'un maximum d'adaptations et de créations.

Notre projet est donc de déshabiller les jeux et de les présenter dans le plus simple appareil, accompagnés de la garde-robe la plus fournie.

Nous faisons confiance au lecteur pour les rhabiller en fonction de ses objectifs et des circonstances qui lui sont imposées. Nous faisons confiance aux enfants pour conserver, quitter, transformer ces vêtements en fonction de leurs besoins.

Six entrées symboliques - dix-huit classes

Thèmes	Symboles	Références sportives	Structures différenciatrices
A Le voyage	Le labyrinthe, l'expédition, l'exploration, les déplacements risqués, organisés, les rendez-vous	Le cross-country, les courses, athlétiques, cyclistes, nautiques, les relais, les rallyes sportifs, touristiques, les expéditions, aventures...	A 1 Parcours, pistes, jeux d'orientation A 2 Rallyes A 3 Relais
B La chasse	La poursuite et la fuite, l'approche, la dissimulation et la surprise, le tir et l'esquive, le bond dans un espace libre	Les lancers athlétiques et le tir sous ses nombreuses formes renvoient aux jeux/cibles. Mais poursuivre pour toucher, esquiver une balle, se cacher dans la nature ne sont pas des conduites reprises dans les sports.	B 1 Approche, cachette, recherche B 2 Poursuite B 3 Esquive-ballon B 4 Investissement de territoires
C Les épreuves initiatrices	L'aléa, l'ilinx, la descente aux enfers, les états féériques, l'admission dans le cercle des élus.	La virtuosité des gymnastes, l'intrépidité des parachutistes, la prise de risques des escaladeurs, le défi des spéléologues... les codes, les gestes conventionnels, le look, le vocabulaire, la hiérarchie...	C1 Acrobaties, précision, manipulations adroites C2 Réflexes et rythmes C3 Cibles
D L'animation	La vie est symbolisée par la balle au destin incertain qu'il faut faire vivre chez soi, sacrifier chez l'autre	Le jeu de paume, le tennis, le volley-ball, la pelote basque, le base-ball, le cricket	D 1 Balle au mur D 2 Renvoi symétrie, séparation D 3 Batteurs-trimeurs
E La bataille	L'agon, l'affrontement direct, la mise bas de son adversaire, l'idéologie de l'équipe	Le football, basket... le hockey, le rugby, le jeu à 13... la boxe, la lutte, le judo, le karaté, le fleuret	E 1 Combats, prises E 2 Balle au but envoyée E 3 Balle au but portée
F La comédie	Le simulacre, le jeu de rôle, le mime, les clowneries, la représentation	Gymnastique, natation, ski, plongeon, patinage... artistiques	F 1 Taquinerie F 2 Expression corporelle

Les jeux sont les activités socialement réputées comme telles à cause de leurs apparences : lieu, instruments, déclaration des participants, de la place faite à la fiction et aux conventions et du statut particulier dont elles bénéficient dans la vie sociale (une parenthèse, un monde à part en regard du travail, des tâches quotidiennes, du rêve ou du spectacle). Dans cet ensemble les jeux sportifs se distinguent par deux critères : la motricité et le degré de codification. Ce sont donc les jeux à composante motrice importante, souplement codifiés. Cette définition élimine d'un côté les exercices, les quasi-jeux, les gigotages et de l'autre les sports codifiés et fédéralisés (même-si on peut s'y amuser).

Le critère moteur permet d'exclure du concept la partie d'échecs, de scrabble ou le jeu d'une scène de Molière, assis, livres à la main.

Tout jeu sportif se situe ainsi quelque part sur les axes : tradition - modernité, références historiques, lointaines - invention récente, existence très localisée - universalité multinationale, spontanéité - référence culturelle.

Les jeux sportifs, certains plus que d'autres, entretiennent ainsi des relations étroites avec les sports.

Pour ceux-ci, au degré de codification et d'institutionnalisation, s'ajoutent souvent d'autres différences concernant les significations éducatives et les risques de déviation, mais au plan des structures logiques il y a des ensembles communs et des continuités .

Dans toutes les classes de jeux décrites ici les sports sont présents, parfois peu, quand il s'agit de conduites motrices qu'ils n'ont pas investies, parfois beaucoup, comme dans le thème de la bataille qu'ils ont privilégié.

Les rapports entre jeux et sports seront donc plus justement analysés dans chaque catégorie qu'en termes trop généraux. Cependant nous mettons en garde contre les rapports à sens unique qui voudraient ne voir dans les jeux que des activités pré-sportives, comme si le sport était « un jeu naturel, universel et supérieur » (cf. *biblio Parlebas*). Nous montrons à l'inverse que souvent les jeux peuvent s'enrichir de suggestions, de situations, de matériels et de « savoir-faire » issus des sports. Il peut donc y avoir des jeux « péri-sportifs » et des jeux « post-sportifs ».

Mais, sur bien des plans, les sports sont des sous-ensembles des jeux et le jeu une éventualité, une parenthèse, une perversion du sport-sérieux (fig. 1 et 2).

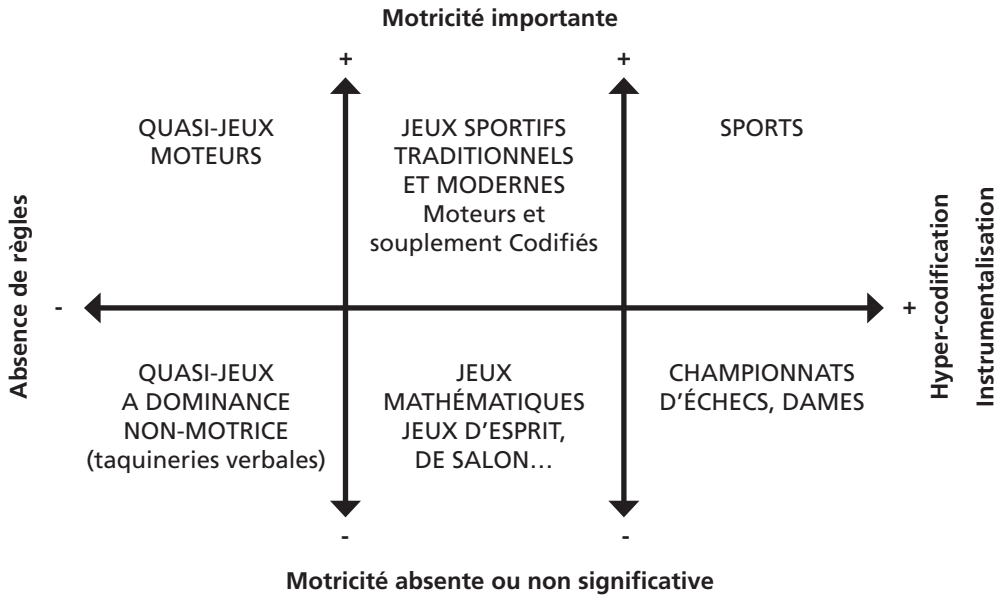
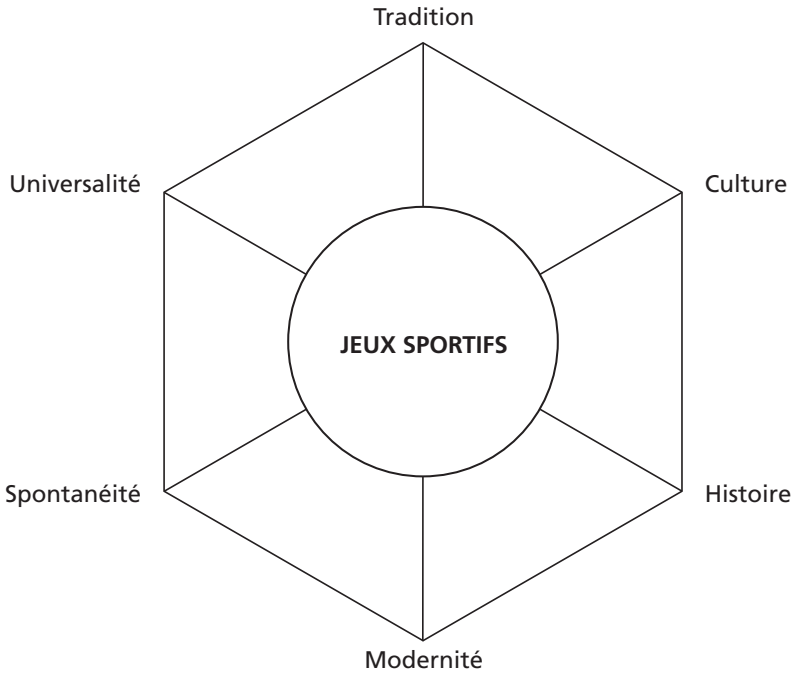


Figure 1



Notre champ - Nos axes

Figure 2

**« Toute perception
est sous-tendue
par une composante
hallucinatoire.
Cette production
est une traduction,
non une reproduction
ou un reflet. »**

Edgar Morin

La méthode. Tome II, La vie de la vie

DES REGARDS CROISÉS SUR LES JEUX

Jean-Claude Marchal*

Texte paru dans « AIDE MEMOIRE ET REFERENCES SUR LA VIE PHYSIQUE, LES JEUX ET LES SPORTS », (STAGES BAFA 1 ET 3), recueil du GROUPE NATIONAL VIE PHYSIQUE ET SPORTS - 1994

Ces tableaux sont des éléments de réponse aux soucis des formateurs de choisir des jeux en fonction de deux critères :

- **Les contraintes extérieures** : nous avons illustré celles que constituent les lieux dont on dispose et les âges des participants. Mais il serait possible de traiter de la même manière le nombre de participants, la nécessité de matériel, le temps dont on dispose, le temps qu'il fait...
- **Les objectifs éducatifs visés** : nous avons traité par exemple :
 - **varier les structures globales des jeux choisis**. L'entrée par les 18 « familles » du livre « *Jeux traditionnels et jeux sportifs* » (Ed. Vigot, 1990) est une manière parmi d'autres de répondre à ce souci...
 - **varier les comportements pédagogiques** de l'animateur en lui demandant de choisir des jeux dans les 4 catégories qui lui imposent souvent 4 conduites différentes :
 - a) les jeux que l'on « anime » avec entrain, bonne humeur et fantaisie parce que les joueurs sont centrés sur nous, suspendus à nos gestes, nos consignes, nos décisions,
 - b) les jeux qui sont destinés à être auto-animés et où nous serons finalement joueurs comme les autres ou observateurs extérieurs discrets,
 - c) les jeux que nous devons diriger pour la sécurité et le plaisir des participants. Il s'agit d'aider à former des équipes équilibrées, d'adapter terrain, matériel et nombre de joueurs à leur niveau, d'aplanir les difficultés techniques pour privilégier les possibilités de création tactique, de conseiller des équipes opposées, parfois d'arbitrer,
 - d) les jeux qui demandent à être organisés parce qu'il y a plusieurs postes différents qui verront des actions simultanées, des préparations matérielles, des rôles de présentateur et de contrôleur à assumer.
 - **varier les systèmes de relations socio-motrices** qui vont solliciter des motivations ludiques différentes et constituer des expériences de socialisation diversifiées. Pour cela, les entrées par les « structures » expliquées par **Pierre Parlebas** et utilisées dans le fichier de jeux des Ceméa ont été précieuses.

* (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.

Ces tableaux et ceux qu'il serait possible de bâtir avec d'autres critères sont des réponses aux questions de classification et de programmation éventuelles des jeux. Le traditionnel « carnet de jeux » qui allie les critères de lieu et de genre de conduite de l'animateur en est un sous-ensemble pragmatique. Ces tableaux éclairent les possibilités de le simplifier ou de l'enrichir en fonction des orientations d'un stage.

Deux regards : les structures globales - les comportements pédagogiques

STRUCTURES	JEUX ANIMES	JEUX AUTO-ANIM.	JEUX DIRIGES	JEUX ORGANISES
PARCOURS PISTES ORIENTATION	Parcours-découverte. Parcours cailloux	Parc de jeux. Grimpodrome. Escalade.	Parcours-régularité.	Parcours sportifs aménagés. Pistes. Orientation.
RALLYES				Rallye nature et divers. Kermesse. Jeu de l'Oie.
RELAIS	Relais répétitif passe-ballon.		Relais libres.	Relais sportif. Relais aménagé.
APPROCHE CACHETTE RECHERCHE	Le hibou. Applaudimètre.	Cachettes.	Chasse-objets. Courses au trésor. Approches	Prise de fanions Sagamore.
POURSUITE	Pile ou face. Béret. Course à l'appelé.	Chat. Mur Chinois. Accroche-décroche. Chandelle. Loup. Éperviers. Baguette. Gendarmes et voleurs. Voleur de pierres. Barres	Drapeau. Double drapeau.	Poules-renard-vipères. Douaniers-contrebandiers.
ESQUIVE BALLON	En cercle. Balle au chasseur par équipe.	Balle au chasseur. Balle assise. 7 pierres. Balle nommée. Balle aux pots. Balle à l'ours. Balle à sucre. Balle aux prisonniers.	Petit thème. Ballon couloir.	
INVESTISSEMENT DE TERRITOIRES	Côte à côte	4 coins. 123 soleil. Mère veux-tu ? Provinces.	Aimes-tu tes voisins ? À qui la place ? Le Gouret	
RÉFLEXES ET RYTHMES	Jacques à dit. Pigeon vole. Dans la mare. Piperlet. Petits paquets. Pan/boum.	Pierre-Paul. Chef d'orchestre. Roméo-Juliette.	Chasse-chaussures. Machine à calculer.	
CIBLES		Billes. Boules. Galoche. Torche-cul.		Quinet. Gouret. Palets. Billard. Golfs. Quilles.
BALLE AU MUR		La porte.	Pelote basque.	

RENOI SYMETRIQUE		Mort à ... Camp ruiné.	Balles brûlantes. Gagne terrain. Tennis-foot. Balle au tambourin.	
BATTEURS- TRIMEURS			Lance et tourne vite. Thèques.	
OPPOSITION COMBAT	Pousser. Tirer. Déséquilibrer. Filet du pêcheur. Cercle empoisonné.	Prise de foulards. Queue du diable.	Tortues, girafes, ours. Voleurs. Combats folkloriques. Combats sportifs.	
BALLE AU BUT			Joueur-but. Ballon moderne. Korfball. Crosse. Ballon touché	
TAQUINERIE		Main chaude. Babouches. Porter farine. Ours Garruche.		
EXPRESSION CORPORELLE	Ambassadeurs.	Métiers.	Couples. Relais mimé. Charades.	Qui suis-je ?

Deux regards croisés sur les jeux : structures globales et âges

STRUCTURES	A	G	E	S
	PETITS	MOYENS	GRANDS	ADOLESCENTS
PARCOURS PISTES ORIENTATION <i>P. = parcours Pi = piste</i>	Parc/jeux. P. équilibre. P. aveugle. Pi obstacles. Pi ramassage. Suivre des flèches.	P. cailloux. Grimpodrome. P. de balle. Pi contre la montre. Pi épreuve. P. mémorisé.	P. équipe. P. entraide. P. skate. P. régular. Pi perdues. Pi vraies et fausses pistes. Orientations par messages. La palette de couleurs.	P. découverte. P. du rire. Gymkhana. P. sportifs. Rallye de balises.
RALLYES <i>R. = rallyes</i>	Palette à reconstituer.	Le bon n°. Rallye aux points.	Gares. Grand golf. Grand jeu de l'oie. R. au temps.	Grand jeu d'intérieur. R. nature. R. sportif. R. véhicule.
RELAIS <i>R = relais</i>	R répétitif.	R navette. R passe-ballon.	R /montre. R encombrements. R chronométré.	R libres. R sportifs. R individuels.
APPROCHE GUET CACHETTE RECHERCHE <i>C. = cachette</i>	C. simple Roi du silence. Course au trésor. Cache-tampon.	C. comptée. Chasse aux foulards. Échanges de trouvailles. Applaudimètre.	C. délivrance. Douaniers. Course au trésor à thème. Sardine.	Grande C. Course au trésor fantaisie. Sagamore. Anomalies du guetteur.
POURSUITE	Il est minuit... Chat/souris en cercle. Renard et basse-cour. Souris assises. Où sont les cerfs ?	Sorciers. Accroche-décroche. Course à l'appelé. Chat. Béret. Mère garruche. Eperviers. Gendarmes-voleurs.	Chat coupé. Mur chinois. Pile face. Mère chaîne. Baguettes. Barres. Voleurs de pierres. Drapeau Numa.	Double drapeau. Prise de fanions réciproque. Poules-renards-vipères. Tirer son épingle du jeu.
ESQUIVE BALLON <i>B. = balle</i>	En cercle. En épervier. Balle nommée.	En cercle et équipe. B. au chasseur. B. assise.	B. aux prisonniers. B. couloir. B. à l'ours. B. au pot.	B. à sucre. Petite thèque. B. aux cavaliers.
INVESTISSEMENT DE TERRITOIRES	Côte à côte. Mère veux-tu ? Écureuils en cage.	4 coins. La poste court. 123 soleil.	Provinces. Aimes-tu tes voisins ?	Le gouret. Chaises musicales.
ACROBATIES MANIPULATIONS	Mareilles. Cerceaux. Bilboquet. Patins à roulettes	Balle au mur. Élastique. Code tournée. Échasses. Osselets.	Palette. Coinchon.	Frisbee. Boomerang. Skate. Cordes oscillantes.
RÉFLEXES ET RYTHMES	1 ^{ers} qui. Jacques a dit. Paquets. Microbes.	Dans la mare. Pan-lapin. Piperlet. Mouches.	Chef d'orchestre. Dernier cavalier.	Clin d'œil. Claque-réflexe. Diligence.
CIBLES	Comètes. Quilles. Avions.	Billes. Palets.	Galoche. Gouret. Minigolf.	Boules. Fléchettes. Arcs. Grand golf.
BALLE AU MUR	Relais-balle au mur.	Balle au mur coopération.	La porte.	Pelote basque compétition.

RENVOI	Balles brûlantes.	Mort à... 3 bonds.	Gagne-terrain. Camps ruiné. Volley-coopération. Rugby à 8.	Tennis-foot. Balle au tambourin. Badminton.
BATTEURS TRIMEURS		Lance et tourne vite.	Thèques. Quinet.	Thèques sportives.
OPPOSITION COMBAT	Girafes tortues. Ours. Fourmis. Filet du pêcheur.	Tirer. Pousser. Déséquilibrer. Toucher. Cercle empoisonné.	Loup agneau. Queue du diable. Charbonnier maître chez lui. Prise de foulards.	Luttes folkloriques. Guerre du feu.
BALLE AU BUT <i>B. = ballon</i>		Joueur but. B. château. Bataille. Forteresse.	Joueur but. B. touché. Crosse. Hockey.	B. moderne. Korfball. Multi-ballon.
TAQUINERIES	Voleur de pommes.	Frapper Guillaume. Babouches.	123 cebe. L'ours et son gardien.	Porter-farine. Main chaude. L'Ours.
EXPRESSION CORPORELLE	Animaux. Métiers.	Ambassadeurs. Objets perdant leur utilité.	M.I.C. ⁽²²⁾ Couples.	Relais. Charades. Situations évolutives.

22. M.I.C. : matches d'improvisation corporelle.

Deux regards croisés sur les jeux sportifs : structures globales et lieux

STRUCTURES	PETIT TERRAIN	GRAND TERRAIN	INSTALLATIONS SPORTIVES	PLEINE NATURE	INTERIEUR
PARCOURS PISTES JEUX D'ORIENTATION	Parcours mémorisés.	Parcours jalonnés.	Parcours du joueur de...	Parcours cailloux. Jeux de pistes. Course d'orientation.	
RALLYES <i>R. = rallyes</i>		Gares. Grand golf.	Rallyes à thème sportif (hockey, patins...).	Rallye nature. R. kayak/ski. R. orientation.	Grand jeu d'intérieur.
RELAIS <i>R = relais</i>	Passe-balle. Ballon vole. B. chrono.	Descente de rugby.	Passe à dix. Passe et suis.	R bicyclette. R des cachettes.	R dessin. R allumettes.
APPROCHE CACHETTE RECHERCHE	Applaudimètre. Approche au son.			Cachettes. Chasse aux foudards. Courses au trésor.	Kim-cartes. Sentinelles aveugles. Princesse prisonnière.
POURSUITE	Chat. Accroche-décroche. Le bérêt. Drapeau. Barres. Éperviers...	Double-drapeau. Baguette.		Prise de fanions. Douaniers-contrebandiers. Sagamore. Poules-renards-vipères.	
ESQUIVE BALLON <i>B. = balle</i>	Esquive b. en cercle. B. aux chasseurs. B. nommée. 7 pierres. B. à l'ours. B. prisonnier.	Petite thèque. B. couloir.	B. à sucre. E.b./mur. B. au pot.	Batailles de camps aux pommes de pins.	
INVESTISSEMENT DE TERRITOIRES	Côte à côte. La place. Écureuils. 4 coins. 123 soleil. Mère veux-tu ? Provinces.	Gagne terrain.	Gouret. 123 soleil et équilibres gymniques.		Aimes-tu tes voisins ? La poste court.
ACROBATIES PRECISION MANIPULATIONS	Élastique. Toupie. Corde tournée. Palette. Cerceau.	Boomerang. Frisbee. Cerfs-volants.	Balle au mur-ritournelle. Marelles. Les 10 patins. Échasses.	Grimpodrome. Couteau. Cordes oscillantes.	Ficelles. Bilboquet. Osselets.
RÉFLEXES ET RYTHMES	Jacques a dit. Dans la mare. Petits paquets. Dernier cavalier. Course à l'appelé. Mouches. Roméo.			Parcours cailloux.	Piperlet. Pigeon vole. Pierre-Paul. Pan-boum. Diligence. Chef d'orchestre. Roi du silence. Clin d'œil.
CIBLES	Pièces. Galoche. Billes. Torche-cul.	Kiné. Chambot. Comètes. Flèches polynésiennes.	Basket 21. Quilles. Boules, palets. Billard. Croquet. Arc.	Coinchon.	Fléchettes. Palet/table. Puces.

BALLE AU MUR			Coopération. Relais. Élimination. Par équipe. La porte.		
RENVOI SYMETRIE SEPARATION	Mort à ... Camp ruiné. Balles brûlantes.	Gagne terrain. Balle au tambourin.	Volley-coop- Volley-rugby Badminton. Tennis-foot.		
BATTEURS TRIMEURS		Lance et tourne vite. Ballon couloir. Thèque.	Thèques à thème sports-co.		
COMBATS PRISES	À deux : Pousser. Tirer. Coqs. Prise de foulards. En groupe : Filet du pêcheur. Queue du diable. Charbonnier maître chez lui.		Tortues. Ours. Prisonniers. Animaux à retourner, à chasser, à garder, à coucher. Combats folkloriques.	Guerre du feu. Les camps.	
BALLE AU BUT	Joueur-but. Multi-ballon. Multi-buts. Ballon château.	Ballon touché.	Inter-crosse. Hockey. Korfbball. Tchouk-balle.	Soûle.	Foot/table.
TAQUINERIES	Frapper Guillaume. L'Ours. L'ours et son gardien. 123 cebe ?				Main chaude. Babouches. Porter farine.
EXPRESSION CORPORELLE	Grand jeu dramatisé.		Prestations gymniques, clownesques, poétiques.		Les ambassadeurs. Les objets. Qui suis-je ? Couples. Charades.

Deux regards croisés sur les structures globales et sur les systèmes de relations socio-motrices

Légende :

Jrs = joueurs

DI = duel

eq = équipes

sym = rôles symétriques

disy = rôle dissymétrique

1/ts+chgt = un contre tous ou tous contre un avec instabilité des rôles.

Titres de **jeux soulignés** = compétition non directe.

En italique = jeu paradoxal. Chaque joueur est à la fois avec et contre les autres.

STRUCTURES	RELATION				
	DUEL 2jrs	DI eq sym.	DI eq disy	1/ts+chgt	Chacun/soi
PARCOURS PISTES JEUX D'ORIENTATION <i>P. = parcours</i>	Dos à dos	<u>P. sportifs.</u> <u>P. aménagé.</u> <u>P. régularité.</u> Pistes perdues équipes rivales. Course d'orientation par équipes.	Jeux de pistes opposant <i>traceurs/</i> suiveurs.	P. cailloux.	<u>P. individuels.</u> <u>Course</u> <u>d'orientation</u> <u>individuelle.</u> <u>Gymkhanas.</u>
RALLYES RELAIS <i>Ra = rallyes</i> <i>R. = relais</i>		R. répétitif. R. passe-ballon. R. sportif. <u>Ra divers.</u> Ra sportif. Grand jeu de l'oie. Gares.	Relais. Horloge.		
APPROCHE CACHEE RECHERCHE	Échange de trouvailles.	Sagamore. Prise de fanions réciproque... Course au trésor.	Douaniers- contrebandiers. Surveillance du sentier.	Cachee. Approche du siffleur. Applaudimètre. <i>Délivrante.</i>	
POURSUITE	Pile/face. Béret.	Barres. Double drapeau. Voleurs de pierres.	Sorciers. Baguette. Gendarmes- voleurs. Drapeau. <i>Poules-renard- vipère.</i>	Loup. Mère... Confiture. Éperviers. Mère garruche.	Course à l'appellé. Chat. Accroche- décroche Chandelle. <i>Chat coupé.</i>
ESQUIVE BALLON <i>B. ou b = balle</i>		Balle aux prisonniers.	En cercle et par équipe. B. aux chasseurs par équipe. 7 pierres. B. cavaliers. B. ours. B. à sucre. B. au mur.	B. éperviers. B. aux chasseurs.	<i>B. nommée.</i> B. au pots. B. assise.
INVESTIS- SEMENT DE TERRITOIRES		Gagne terrain.			Côte à côte. Aimes-tu tes voisins ? Poste-court. À qui la place ? Les écureuils. <i>Les 4 coins.</i> 123 soleil. Mère veux-tu ? <i>Provinces.</i> <i>Le gouret.</i>

ACROBATIES PRECISION MANIPU- LATIONS	Défis d'un à autre. Les 10. Jeux de roseaux, de couteaux (pichenette...).	Concours de pyramides.	123 cébé et certains saute-mouton par équipes.		<u>La balle au mur.</u> <u>Ritournelle.</u> <u>L'élastique.</u> <u>Les osselets.</u> <u>Les marelles.</u> La corde tournée. La palette. La pichenette. le Coinchon. Les patins à roulettes, les échasses, le skate,...
REFLEXES ET RYTHMES	Claque/mains. Chasse aux chaussures. Roméo-Juliette.	Parcours cailloux par équipe. Cercles mobiles. Diligence. Machine à calculer.		Jacques a dit. Pigeon vole. Dans la mare. Piperlet. Chef d'orchestre. Roi du silence. Pan-boum.	Premiers qui. <i>Petits paquets.</i> Dernier cavalier. Pierre-Paul.
CIBLES	Fléchettes quilles ... à 1 contre 1.	Fléchettes quilles, boules ... par équipe.		Gouret	<i>Galoche.</i> Les quilles. Les golfs. Billes, Boules, Billard,...
BALLE AU MUR	1 contre 1.	Pelote basque équipe contre équipe.			
RENOVI SYMETRIE	Tennis. Badminton.	Tennis et Badminton par équipes. Mort à ... B. brûlantes. Gagne terrain. Camp ruiné. B. tambourin. Tennis-foot. Volley-coopération.			
BATTEURS TRIMEURS	Bâtonnet.		Thèques. Lance et tourne vite. Beuille. Chambot.		
OPPOSITION COMBAT	Tirer, pousser toucher, prendre... Combats. 1 contre 1.	id par équipes. Tir à la corde. Tournoi de cavaliers. Charbonniers.	Fourmis, girafe, ours, tortues... Filet du pêcheur.	Loup et agneaux. Queue du diable.	Cercle empoisonné.
BALLE AU BUT		Joueur-but. Ballon moderne. Multi-ballons. Korfbal. Hockey. Crosse canadienne.	Ballon château.		
TAQUINERIES	Claque-réflexe.		L'ours. 123 cébé.	Voleur de pomme. Main chaude. Porter farine. L'ours et son gardien.	<i>Frapper Guillaume.</i> Les babouches.
EXPRESSION CORPORELLE	Les couples.	Les ambassadeurs M.I.C. ⁽²³⁾	Relais mimés. Charades mimées.	Les objets.	<i>Qui-suis-je ?</i>

23. M.I.C. : matches d'improvisation corporelle.

**« Le système
de catégorisation
a pour objet de filtrer
les informations
nouvelles,
de les organiser,
et de leur permettre
d'être signifiantes
pour le sujet. »**

Jean Paul Codol

Vingt ans de cognition sociale, Bulletin de psychologie n°390

POURQUOI UN CARNET DE JEUX ?

OU LE VA-ET-VIENT ENTRE PRATIQUES ET CLASSIFICATION

Jean-Claude Marchal*

Texte paru dans *Vers l'éducation nouvelle* n° 331 de mars 1979.

« Les trois moments distincts et successifs de toute analyse méthodique sont la classification, la découverte des lois ou rapports et l'explication causale. » Piaget

(La formation du symbole chez l'enfant)

« Les classifications ont toujours un caractère abstrait, factice et ne servent qu'à éclairer quelque peu la réflexion ; elles sont néanmoins nécessaires, aussi nécessaires que le fil d'Ariane à la traversée du labyrinthe. » Jean-Marie Lhote

(Le symbolisme des jeux)

Le jeu est une activité complète et complexe où les motivations multiples sont changeantes, où les significations nombreuses s'entrecroisent, où les genres se mêlent, et qui peut être vécue de manières fort diverses selon les individus, les groupes, les âges, les circonstances.

Il serait réducteur et contestable de chercher une classification univoque trop universelle, qui s'efforcerait d'offrir des cases permettant d'accueillir tous les jeux, et encore plus utopique d'espérer que chaque jeu puisse correspondre à une seule case.

C'est peut-être l'une des raisons qui rendent méfiants les enseignants et les animateurs. Il fût un temps où la fonction d'éducateur s'accompagnait souvent d'un attachement assez formel à un carnet de jeux ou à un fichier. Mais ces instruments recueillaient plus facilement les jeux d'affrontement codifiés que les autres. Ils pouvaient induire exclusivement l'idée des jeux apportés tels quels par l'adulte. Ils étaient même soupçonnés de conduire à une pédagogie normative et de donner crédit à l'idée d'un « programme » de jeux.

Mais être conscient de ces écueils, les éviter, ce n'est pas suffisant pour prendre en compte les multiples faces de l'activité ludique de l'enfant et de l'adolescent, ni pour observer, ni pour proposer, ni pour s'abstenir d'intervention, ni au contraire pour aider ou même organiser. La compétence est plus dans l'organisation des connaissances que dans l'amas encyclopédique de jeux.

* (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.

Entre les objectifs à atteindre et la prise en compte des réalités il y a place pour des activités choisies ou favorisées en fonction de critères plutôt que de hasards.

C'est là que les classifications apparaissent comme des moyens efficaces.

Mais s'il apparaît vain de rechercher une méthode générale et absolue de rangement des jeux dans des rubriques, bien des classifications apportent soit une meilleure compréhension des contenus, des fonctions, des mobiles ou des structures, soit des repères pour des choix pédagogiques. Il n'y a donc pas une bonne classification, mais plusieurs : toutes celles qui rendent compte, avec le maximum de patience, des objets de recherche que veut repérer le chercheur ou l'éducateur.

Un psychologue comme **Piaget**, par exemple, très soucieux de décrire, dans le développement de l'enfant, la succession d'activités de complexité mentale croissante, prend les jeux à témoin.

CLASSIFICATION DE **PIAGET**

1) Les jeux d'exercice, notamment sensori-moteurs « forme initiale du jeu chez l'enfant » sont particulièrement à la base de la vie de l'enfant les deux premières années.

a) *Jeux d'exercice simple*, « l'enfant le répétant pour le seul plaisir d'exercer son pouvoir » : « elle remplit un seau de sable, le renverse, défait le pâte avec sa pelle et recommence, pendant près d'une heure ».

b) *Nouvelles combinaisons sans but*, dont le point de départ est souvent dans une sorte de rituel ludique.

Il s'agit, par exemple des contacts avec un matériel nouveau (quilles, volumes, plots, bouliers...).

c) *Combinaisons avec buts*. L'enfant s'impose des épreuves. Mais **Piaget** reconnaît lui-même la difficulté de repérer des jeux d'exercices qui soient seulement d'exercice : « ils ont tendance à s'accompagner d'imagination représentative et à tourner au jeu symbolique », ou à se socialiser vers les jeux réglés, ou à sortir du jeu pour entrer dans la vie réelle, dans « l'intelligence pratique ».

De plus on retrouvera cette forme pendant toute l'enfance et même après, « toutes les fois qu'un pouvoir nouveau est acquis », « où chaque conduite est accompagnée du simple plaisir d'être cause, ou d'un sentiment de puissance ».

2) Les jeux symboliques

Il s'agit de tous les jeux qui font une grande place à l'imaginaire, où l'enfant :

- reproduit des actions en dehors de leur contexte (joue du tambour sans tambour) ;

- projette ses représentations sur des objets ;
- assimile un objet à un autre (une boîte devient une automobile), ou son propre corps à des objets (il est l'avion ou le cheval) ;
- combine plusieurs symboles et multiplie les significations conscientes ou inconscientes (dans les discours qu'il tient à sa poupée il peut y avoir tentative de liquidation de contentieux avec les parents ou avec les frères et sœurs, compensation à la peur, ou anticipation des désirs).

Pour **Piaget** c'est une progression au sein du stade I (1 à 4 ans).

Au stade II (4 à 7 ans) l'enfant introduit le symbolisme dans ses jeux avec plus d'ordre, de vraisemblance, d'exactitudes dans l'imitation du réel, d'actions collectives et d'ajustement dans la mise en action des rôles.

Au stade III (7-8 à 11-12 ans) les jeux symboliques se rapprochent du travail suivi et adapté et des constructions réelles.

3) Les jeux réglés

Malgré la survivance des deux autres formes de jeu, et même en éliminant de cette catégorie les jeux sensori-moteurs ritualisés individuels « si je traverse la place sans marcher au soleil, j'aurai... », les jeux de règles sont surtout, selon **Piaget**, de la période 7-12 ans.

Il peut s'agir de conduites sociales acquises ailleurs et intériorisées là, de contrats momentanés ou de toute la gamme des institutionnalisations (momentanées ou très pérennisées, du niveau d'une famille, d'un groupe, d'un quartier, d'un village, d'une école... ou d'une société).

Comme **Piaget** le reconnaît lui-même, les jeux « de construction » trouvent mal leur place dans cette catégorisation, appartenant à la fois aux trois classes et faisant transition entre l'activité fictive propre aux jeux et l'activité réelle du monde.

Pour l'animateur de centres de vacances et de loisirs, pour l'enseignant dans les activités d'éveil, l'enfant jouant est une globalité incorporant imitation et fiction, rêve et réalité, tâtonnement et représentation, relations sociales et rapports avec le milieu culturel.

La classification de **Piaget** peut l'aider à analyser un jeu selon son code et selon la manière dont il est vécu : la part de plaisir à découvrir ou à user d'un pouvoir moteur, l'intensité et la variabilité des formes que peut prendre le symbolisme, la richesse plus ou moins exploitée ou plus ou moins déviée du réseau de relations sociales permises par le jeu.

Certains jeux peuvent se présenter comme offrant plus ou moins de chances à l'une ou l'autre des trois dominantes citées. Apparaissent ainsi des éléments d'analyse et d'observation qui peuvent aider à évaluer jeu après jeu, leur classification pouvant intervenir plus tard au gré de chacun.

D'ailleurs les théoriciens des jeux, en faisant référence aux critères piagétiens ou à d'autres, ont abouti à des classifications très diverses.

CLASSIFICATION SELON DES CRITÈRES BIO-MÉCANIQUES OU PHYSIOLOGIQUES

- Jeux mettant en œuvre les bras, les jambes, le tronc, la tête, la mobilité vertébrale.
ou
- Jeux de marche, course, saut, grimper, équilibre, lancer, lever-porter, quadrupédie, attaque-défense, natation, pour utiliser la terminologie de **Hébert**.
ou
- Jeux très actifs, actifs, calmes (**Demarbre** - « 200 jeux 200 variantes »).

Critères finalement peu opératoires pour aller au secours de pédagogues qui ne conçoivent pas l'enfant en morceaux juxtaposés, ni ses activités indépendamment des contextes affectifs, motivationnels et sociaux.

CLASSIFICATION SELON LES FACULTÉS

- Vitesse, adresse, résistance, force, « facultés » bien problématiques, notions chères à **Bellin du Coteau**.
- Esprit de décision, rapidité des réflexes, coordination, souplesse, détente, sang-froid, esprit d'observation, sens de l'orientation, présence d'esprit, maîtrise de soi, coup d'œil, mémoire, entraide, sens de l'ouïe, attention, déduction... ajoute **Demarbre**.
- Perception, combinaison, vocabulaire... pour **Grandjouan** aussi (*Qui vive, 200 jeux d'observation*).

Mais, outre le fait que ces « facultés » demanderaient bien des précisions pour être compatibles avec les conceptions actuelles de la psychologie, celles qui sont utilisées là n'appartiennent pas au même plan et sont finalement incertaines et approximatives.

CLASSIFICATIONS QUI TENTENT D'EXPLORER DIFFÉRENTS TYPES DE COMMUNICATION (OU DE RELATIONS) DE L'INDIVIDU AVEC LES MILIEUX

Déjà **Justin Tessier** dès les années 1950 proposait « une systématique » qui prenait en compte la notion de relation, débouchant directement sur une application pratique en pédagogie :

- maîtrise du corps propre,
- maîtrise des déplacements,
- maîtrise des engins.
- maîtrise de l'opposition.

En même temps **Leboulch** militait en faveur d'un revirement complet dans la manière de considérer l'éducation physique : il condamnait une pratique de plusieurs siècles portant exclusivement l'attention sur « les facteurs d'exécution » mécaniques du mouvement humain : la force musculaire, la souplesse articulaire... situés en aval de la décision.

Il proposait la prise en compte, le travail, le perfectionnement et l'affinement des facteurs « perceptifs » déterminant le mouvement, situés avant la décision motrice. On pourrait appeler ces facteurs « la sensibilité à... le sens de... ».

Et tout un courant de « psycho-motricité » a exploité ces idées en classant et divisant jusqu'à l'extrême et jusqu'à se faire reprocher « une psychomotricité en rondelles », un étouffement de « l'aventure motrice » (**Dr Azemar** et la psychophysiologie, n° spécial Éducation Physique, revue ESF).

Les notions en question, portées au pinacle et contestées si elles ne sont pas replacées dans une globalité, avec des vocabulaires variés, tournent autour de :

- prise de conscience de soi, construction du schéma corporel,
- sens de l'espace, construction des notions d'espace...,
- sens du temps, structuration... perception temporelle,
- relation avec le monde des objets.

Le Conseil Pédagogique et Scientifique de la FSGT* a construit, diffusé et utilisé (en relation avec les stages **Maurice Baquet** se déroulant chaque année à Sète) une classification fondée sur l'hypothèse de relations et communications spécifiques avec le milieu extérieur suivant le type de médiation mis en œuvre dans cette relation :

- 1) la seule pesanteur (ou autres caractéristiques physiques de milieux particuliers comme le milieu aquatique ou aérien) ;
- 2) les engins ;
- 3) un autre joueur ;
- 4) un groupe.

(Je néglige ici de citer deux autres Ordres de relations qui posent d'autres problèmes)

Face à ces nuances, dans la pratique, la plupart des pédagogues des activités physiques, sportives, ludiques, ont procédé par thèmes reconnus ou recherchés dans un jeu, un sport ou toute autre activité physique, en sachant que ces thèmes n'étaient pas exclusif mais seulement particulièrement visibles.

Donnons ici quelques exemples :

- 1) l'enfant et son corps : tous les jeux qui invitent à centrer l'attention des enfants sur leur propre corps. Parcours yeux bandés, jeux de déplacements en silence, jeux d'acrobatie, de grimper, d'équilibre, beaucoup de jeux dans l'eau, sous l'eau... ;
- 2) l'enfant et l'espace : se situer dans l'espace, savoir s'y orienter, distinguer le près du loin, la droite de la gauche, les trajectoires, les distances, savoir agir dans cet espace en le percevant, en le mémorisant, est le propre de beaucoup de jeux : jeux d'orientation, jeux sportifs collectifs, jeux traditionnels de poursuite (chat, 4 coins...)

* Fédération Sportive et Gymnique du Travail

3) l'enfant et le temps : la règle des jeux elle-même ne donne pas au temps le même statut : la durée d'une partie peut être fixée arbitrairement (une mi-temps en jeux de type foot ou balle au but, une reprise en combat...), elle peut être déterminée par les événements du jeu (volley, jeu de l'oie), elle peut dépendre de l'habileté ou de la chance du joueur (toupie, jeux de dés), elle peut être libre par rapport à la règle (cabane, poupee...). L'expérience de ces 4 formes est déjà une découverte du temps. Certains jeux accordent la prédominance au rythme (jeux chantés et rondes, marelles, saut à la corde, balle au mur, Pierre appelle Paul...);

4) l'enfant et les objets : la liste des jeux sans règles préétablies, ou aux règles improvisées sur place ou aux règles traditionnelles mettent en scène l'enfant aux prises avec des objets, engins ou jouets spécialisés ou non, utilisés dans la fonction prévue par les adultes ou dans un autre, est si longue, qu'elle nous dispense de donner des exemples ;

5) l'enfant et un autre : beaucoup de jeux d'attaque et défense, certaines formes de jeux de billes, de balle au mur, de quinet, l'engagement du jeu de barre, le ping-pong, le béret... ;

6) l'enfant et un groupe : les jeux de cachette en général, la galoche, la porte, la plupart des jeux d'intérieur fondés sur un cercle de joueurs assis. Une catégorie fait transition avec la suivante : ce sont les jeux où la collaboration est mouvante, occasionnelle, mais ne s'inscrit pas dans un statut d'équipe : balle assise, mère chaîne, balle au chasseur... ;

7) l'enfant dans un groupe, face à d'autres groupes : il s'agit de tous les jeux d'équipes, de camps, mettant aux prises deux ou plusieurs de ces groupes : jeux de relais, jeux sportifs, jeux traditionnels, jeux de pleine nature abondent dans cette structure. La tendance actuelle est déjà si forte d'abuser de celle-ci qu'il paraît inutile de donner des exemples. La difficulté à utiliser ce genre de classification réside, d'une part, dans le fait que chaque jeu appartient à plusieurs catégories et, d'autre part, dans le fait que ces catégories ne sont pas de même nature.

Cette dernière difficulté peut être en partie levée en utilisant un tableau à double entrée :

Relations avec le milieu	avec le substrat : contact diversifié avec le sol (appuis, équilibre...), avec l'eau, l'air	avec l'espace, ses obstacles, ses orientations	avec le temps : durées, rythmes	les engins mobiles prolongent le corps (ski, raquettes)
Matériel humain				
Avec soi-même				
Avec un autre				
Avec un groupe				
Avec plusieurs groupes				

UN CARNET DE JEUX

Là encore nous disposons de repères intéressants pour l'analyse et l'observation des jeux, qui peuvent considérablement aider dans les choix pédagogiques. Ce tableau a notamment rendu de grands services en nous aidant à intervenir au niveau d'handicapés. Mais c'est plus une grille à appliquer à chaque jeu qu'une méthode de classification.

	Situations socio-motrices	<p>Courses sur pistes contre la montre. Sauts, lancers, grimper, porters... dans des conditions stéréotypées. Natation individuelle en piscine, au stade, au gymnase... Jeux individuels traditionnels sur terrains plats et standardisés.</p>
		<p>Footing, escalade en solo, marche, course, saut, lancers en milieu naturel. Natation en mer ou rivière, kayak, descente de rivière. Jeux libres, individuels en milieu nouveau (grimpodrome).</p>
		<p>Jeux d'attaque et défense un contre un, sports de combat tennis, tennis de table, badminton... en simple. Formes individuelles de marelles, billes, bâtonnets, jeux d'intérieur. Jeux de chat et de cachettes sans délivrance et en milieu familial.</p>
		<p>Jeux de poursuite, de cachette, d'approche individuels mais en pleine nature. Jeux de lutte en milieu inhabituel (eau, pleine nature...)</p>
	Situations psycho-motrices	<p>Parcours jalonné par groupes. Relais contre la montre au stade, à la piscine. Pyramides. Mouvements d'ensemble. Créations collectives</p>
		<p>Sports de plein air en équipe. Randonnée. Courses et parcours d'orientation en équipes.</p>
		<p>Jeux sportifs collectifs en terrain normalisé.</p>
		<p>Jeux traditionnels par camps en pleine nature grands jeux de pleine nature.</p>

P = Partenaires
A = Adversaires

I = Incertitude attachée aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule le jeu

d'après Roger Caillois

	païda ← → ludus		
	Jeux sans contrainte débordant	Jeux souplement réglés	Strictement codifiés institutionnalisés
Compétition ↑ Collaboration ↓	Bataille de boules de neige Destruction du bonhomme de neige	Les provinces	Football Plongée sous-marine
Hasard ↑ Habilité ↓	Paris impromptus	Jeu de l'oie Tir à la corde	Tiercé Championnat échecs
Vertige ↑ Sécurité ↓	Rouler sur une prairie pentue		Concours gymnique
Simulacre ↑ Sérieux ↓	Déguisement pour carnaval	Jeu dramatique	Théâtre Le travail

CLASSIFICATION SELON DES CRITÈRES CHOISIS EN FONCTION D'OBJECTIFS ÉDUCATIFS PROPOSÉS PAR PIERRE PARLEBAS

Pierre Parlebas choisit de s'intéresser à trois contenus possibles des jeux moteurs :

- **les partenaires (P)** : ce symbole marqué du signe + indiquant que le jeu présente des situations de collaboration, des occasions de relations positives de soutien, d'appui, de transmission de rôles favorables... ;
- **les adversaires (A)** : ce symbole marqué du signe + indiquant que le jeu présente des situations d'affrontement, des occasions de relations négatives d'opposition, de marquage, de tirs antagonistes, de rencontres en « duel »... ;
- **l'incertitude attachée aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule le jeu (I)** :

Ce symbole marqué du signe + indiquant que le jeu nécessite une adaptation au terrain, aux circonstances matérielles. Le terrain n'étant pas normalisé et les circonstances de l'action étant changeantes. Exemple : grimper dans les arbres : incertitude, grimper dans un engin du commerce, parfaitement normalisé : absence d'incertitude.

Attention : il n'y a pas de hiérarchie entre les classes ainsi déterminées. En fonction des situations, des groupes, des objectifs, l'éducateur choisit de favoriser les jeux de telle classe ou de telle autre.

Classification parmi les plus strictes à condition d'avoir un raisonnement un peu mani-chéen. Il n'est en effet pas certain de pouvoir trancher si nettement entre la présence et l'absence d'incertitude.

Caillois nous met sur une piste intéressante à deux titres :

- parce qu'il se place sur le terrain des motivations profondes et pas seulement celle qui conduit aux affrontements sociaux avec autrui,
- parce qu'un autre regard sur les jeux, quelle que soit la (ou les) motivation (s) mise (s) en

jeu, les situe sur l'axe « païda / ludus », c'est-à-dire entre débordements, déchaînements « sans dieu ni loi » et l'activité réglée, codifiée, arbitrée, éventuellement institutionnalisée. En prenant en compte, aussi, le contre-pied des quatre énergies humaines « types » soulignées par **Caillols**, donc compétition, hasard, vertige, simulacre mais aussi collaboration, habileté, sécurité, sérieux, nous aboutissons à un tableau à double entrée qui peut prendre en compte bien des jeux et des activités délaissées par les autres classifications (voir tableau).

Une méthode de notation pratique pour les animateurs,

LE CARNET DE JEUX

inspiré de celui qu'André Boulogne avait imaginé pour les Ceméa.

Petits jeux	1
Jeux sportifs	2
Jeux traditionnels	3
Jeux de pleine nature	4
Jeux d'intérieur	5
Jeux exceptionnels	6
Jeux à construire	7
Notes	8

7 rubriques pour noter seulement les titres des jeux. La 8° pour accumuler au fur et à mesure des expériences ou des acquisitions, les règles de jeux, les notes, les observations, les références.

Les pages ou les articles de cette 8° rubrique sont numérotés et les titres conte-nus dans les 7 premières rubriques y renvoient.

Les 7 rubriques sont fondées sur deux critères particulièrement opérationnels en pédagogie des jeux, telle que nous la concevons :

- les circonstances, et en particulier les circonstances matérielles (dehors, à l'intérieur, sur un terrain indifférent, sur un terrain de jeux sportifs, dans la pleine nature) mais aussi selon les moments de vie de la collectivité : on se donne le temps de construire et de préparer, on crée une activité exceptionnelle ou une fête...),
- le comportement pédagogique particulier qui convient à chaque catégorie : pour l'une il convient d'animer joyeusement, pour l'autre de jouer avec les enfants, pour l'autre au contraire de rester en dehors et d'aider ou d'arbitrer...).

Ainsi les catégories apparaissent comme spécifiques, mais un même jeu peut appartenir à plusieurs et voir son titre figurer dans plusieurs rubriques, titres qui renvoient naturellement au même article ou à la même page de la rubrique 8. Il faut donc prévoir une vingtaine de pages pour les 7 premières catégories et 8 fois plus pour la dernière.

Les sous rubriques que chacun peut créer (nous en donnons ici seulement des exemples) peuvent prendre en compte certains des caractères des jeux découverts dans les autres classifications.

Et c'est encore dans la rubrique 8 que ces caractères peuvent être notés avec toutes sortes d'abréviations possibles ou d'échelles semblables à celles de Peter Watts⁽²⁴⁾ pour les jeux de réflexion :



24. Numéro spécial : Jeux de Société, de la revue « Science et Vie », 1978.

I. PETITS JEUX

Ce sont des jeux qui peuvent se jouer partout : dans une cour, une prairie, un parc, un camp sur la plage et même parfois dans l'eau. En général ils ne durent pas longtemps. Leur intérêt est dans leur grande adaptabilité aux inventions. Le moniteur y est essentiellement animateur, et il y a risque de voir les enfants dépendre beaucoup de lui.

10. Petits jeux, généralités.

Exemples :

- listes par âges.
- pour choisir les joueurs et les équipes.
- Tracés

11. Petits jeux de poursuite.

Exemples :

- chat-souris
- Écureuil en cage
- les sorciers

12. Petits jeux d'esquive, ballon.

Exemples :

- esquive-ballon en cercle
- balle cavalière

13. Petits jeux de passe et de réception

Exemples :

- mort à.
- ambassadeurs ballon

14. Petits jeux de réflexe et de chance

Exemples :

- dans la mare sur la rive
- Jacques a dit
- le filet du pêcheur

15. Jeux de relais.

Exemples :

- les 3 cailloux
- chronomètre vivant
- relais massacre

16. Petits jeux suivant la structure de la thèque.

Exemples :

- ballon couloir
- lance et tourne vite

17. Petits jeux sur la structure du volley-ball.

Exemples :

- tennis-ballon
- volley-rugby

18. Petits jeux d'attaque et défense

Exemples :

- le cercle empoisonné
- manchot maître chez lui

19. Autres petits jeux

II. JEUX SPORTIFS

2000 Généralités

Ces jeux nécessitent en général un terrain plat, souvent tracé. Par esprit de collaboration dans l'équipe, qu'ils supposent et qu'ils développent ils conviennent plus particulièrement aux grands (12-14 ans) et parfois aux grands moyens (10-12 ans).

Le moniteur y joue le rôle d'un manager particulier : celui de deux équipes en vue d'un jeu plus clair, riche et plus agréable. Veiller au dosage face aux moniteurs qui auraient tendance à prolonger ces jeux qui sont aussi de leur âge.

2001 à 2099 Jeux d'équipe avec ballon

Exemples :

- balle au but
- ballon touché
- ballon scout

2100 à 2199 Jeux d'équipe avec balle

Exemple :

- une thèque parmi d'autres

2200 à 2299 Jeux d'équipes sans ballon ni balle.

Exemples :

- le drapeau
- le double drapeau
- jeux de déplacement (parcours jalonné)

III. JEUX TRADITIONNELS

3000 Généralités

Ils répondent vraiment aux besoins divers des enfants par leur rythme, par le champ d'initiatives qu'ils offrent par l'apprentissage social auquel ils entraînent. Les terrains variés, les lieux de vie et leurs configurations originales déterminent souvent les modalités des jeux. Le moniteur les réapprend aux moments favorables, son rôle ensuite se borne à jouer parmi les enfants ou à regarder.

Rappeler aux moniteurs l'existence de ces jeux qui ne trouvent plus guère qu'au centre de vacances et de loisirs les circonstances favorables.

3001 à 3009

Jeux particulièrement souples, non structurés à priori, suscités le plus souvent par un matériau ou un jouet

Exemples tirés d'articles de VEN :

- le jeu de cabanes
- jouer au cheval
- jouer au train
- totons et bilboquets
- moulinets
- boomerang
- jouets à musique : trompe, castagnettes
- une planche, un jouet
- les échasses

3100 à 3199

Jeux symboliques et jeux rituels

Exemples :

- les cerfs dans la forêt
- loup y es-tu ?
- la mère aux confitures mère veux-tu ?
- le marchand de couleurs
- jeux de corde
- jeux de marelle
- jeux de billes
- jeux de balle au mur

3200 à 3299

Jeux réglés en petits groupes à participation individuelle

Exemples :

- La semaine
- tam cache
- les mouches
- les jeux de chat
- les quatre coins

Jeux où compte la complicité, la connivence tactique

- la chandelle
- le voleur de pommes
- porter farine
- claque italienne

3300 à 3399

Jeux en petit groupe où collaboration et opposition sont occasionnels

- la porte
- mère chaîne
- balle au chasseur
- balle assise
- palette
- galoche
- jeux de société (voir en VII)

3400 à 3499

Jeux qui favorisent la relation un contre un

- balle au mur
- billes
- marelles
- quinet - le béret

3500 à 3599

Jeux qui favorisent l'opposition d'un joueur avec le reste du groupe

- sardine
- cachette gamole
- cache-cache la lune

3600 à 3699

Jeux de camps

- gendarmes et voleurs
- drapeau
- double drapeau
- la balle à l'ours
- la beuille

IV. JEUX DE PLEINE NATURE

4000 Généralités

Ces jeux qui sont l'occasion d'un contact original et véritable avec la nature doivent trouver une place de choix à la colonie de vacances.

Ils doivent mettre en jeu l'esprit d'observation de l'enfant et lui fournir des émotions de qualité. Ils demandent donc une préparation sérieuse et d'abord sur le terrain. Ces jeux peuvent être par la suite enchaînés et combinés dans des « grands jeux ».

Le moniteur y est organisateur et contrôleur.

L'organisateur doit rappeler toutes les consignes de sécurité.

4001 à 4099 Formes et structures de grands jeux. Un simple de pleine nature élargi dans ses dimensions

- épreuves bout à bout
- forme rallye
- épreuves simultanées

4100 à 4199 Jeux d'approche, d'écoute et de guet

Exemples :

- La chasse au foulard
- Approche du siffleur
- Douaniers-contrebandiers

4200 à 4299 Jeux d'observation et de recherche d'éléments naturels

Exemples :

- Kim à vue
- Morgan
- identifications
- course au trésor nature

4300 à 4399 Jeux de pistes

Exemples :

- signes conventionnels
- différentes sortes de pistes

4400 à 4499 Jeux d'orientation

Exemple :

- rallye boussole et carte

4500 à 4599 Jeux de messages

Exemples :

- codes
- jeux de transmission

4600 à 4699 Jeux de prises et de luttes

Exemples :

- prise au scalp
- prise au foulard
- prise de fanion réciproque

4700 Jeux en soirée

V. JEUX D'INTÉRIEUR

5000 Généralités

On oublie trop souvent que beaucoup de ces jeux gagnent à être utilisés aussi à l'extérieur pour rassembler un groupe ou couper un effort.

5001 à 5199 Jeux à participation collective. Exemples :

- Piperlet
- Pierre appelle Paul
- pan... boum

5200 à 5299 Jeux particulièrement calmes et silencieux. Exemples :

- apprécier une minute
- le roi du silence

5300 à 5399 Jeux à participation plus limitée (un ou quelques-uns)

Exemples :

- la fusée téléguidée
- le chevreuil traqué

5400 à 5499 Jeux d'expression corporelle

Exemples :

- les ambassadeurs
- les objets perdent leur utilité
- les couples

5500 à 5599 Jeux de société (voir VII)

VI. JEUX EXCEPTIONNELS

6000 Généralités

Ce sont des jeux qui demandent une certaine organisation matérielle préalable, une collaboration de plusieurs moniteurs. Certains ont un caractère spectaculaire qui les destinent à trouver leur place un jour de fête.

Le moniteur y est organisateur, arbitre, contrôleur. Une équipe coordonne, attribue lieux et matériaux, veille à ce que les enfants n'abusent pas de l'utilisation du mobilier d'intérieur.

6001 à 6009 Parcours aménagés

Exemple :

- parcours du jeune athlète

6010 à 6019 Rallyes. Exemple :

- le rallye aux points

6020 à 6029 Gymkhanas. Exemple :

- le gymkhana en brouette

6030 à 6039 Critériums. Exemple :

- le critérium du nageur

6040 à 6049 Olympiades

6050 Jeux de kermesse. Exemples :

- pêche miraculeuse
- ballon sur deux cordes

6060 à 6069 Jeux de gares

6070 à 6079 Grand jeu de l'oie

VII. JEUX À CONSTRUIRE

7000 Généralités

Il s'agit ici de favoriser le développement des jeux libres, sans règles préétablies, provoqués par des installations ou des matériaux ou à l'inverse qui les provoquent.

7100 à 7199 Éléments de jeux pour petits. Exemple :

- le filet à grimper

7200 à 7299 Éléments de jeux athlétiques pour grands, fixes mais transformables. Exemple :

- le grimpodrome

7300 à 7399 Jouets. Exemple :

- les sifflets

7400 à 7499 Jeux de société c'est-à-dire non physiques, auto-animés, individuels ou par petits groupes :

7410 Jeux de mouvement

- la pièce monnaie à 3 contre 3

7420 Manipulation d'objets

- puzzles

7430 Observations, estimations

- apairages, memory

7440 Jeux de langage et de connaissance

- répondez vite

7450 Jeux de hasard

- petits chevaux

7460 Jeux mathématiques

- carrés magiques

7470 Jeux de patience et d'application

- la tour de bûchettes

7480 Jeux avec damiers

- bataille navale

7490 Jeux avec cartes

- les 7 familles

Inventorier, repérer, classer est un jeu passionnant en soi. Il peut être source de clarifications et d'idées pédagogiques fécondes. À chacun d'adopter et de perfectionner sa méthode, pourvu qu'elle le conduise à un comportement plus éclairé avec les enfants et les adolescents. Il ne s'agit pas de tomber dans le piège d'un programme de jeux, négation de l'esprit de jeu, mais de reconnaître des spécificités et des dominantes, des contenus patents et des significations latentes, de mieux comprendre et ainsi de mieux observer, d'aller au-devant de l'enfant pour lui offrir des voies et des choix et non pour se substituer à lui.

**« Fais-les chanter,
rire et danser :
fais-les courir,
suer, sauter.**

**Le reste est affaire
de prudence
et d'organisation. »**

Fernand Deligny

Graines de crapules

PROCÉDÉS PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉS DANS L'APPRENTISSAGE DES JEUX

Jean-Claude Marchal*

Jean-Michel Perronnet**

Texte paru dans « AIDE MEMOIRE ET REFERENCES SUR LA VIE PHYSIQUE, LES JEUX ET LES SPORTS », (STAGES BAFA 1 ET 3), (Extrait du Bulletin Jeux Vie Physique et Sport N° 4/1991) recueil du GROUPE NATIONAL VIE PHYSIQUE ET SPORTS - 1994
Les auteurs formulent quelques propositions destinées aux formateurs pour présenter des jeux en situation de formation, en proposer la découverte et la pratique mais aussi l'étude et la compréhension.

Certains enseignants présentent, organisent, animent, observent, investissent, arbitrent, modifient les jeux avec une telle maîtrise que les participants et les spectateurs pensent que c'est un don de la nature ou le fruit d'une longue expérience.

Dans les deux cas ils pensent qu'il est vain d'essayer de transmettre ce savoir faire aux futurs animateurs. Ce sentiment est d'ailleurs renforcé par certaines idées (Chacun a sa manière... Celle-ci se construit en fonction des différents tempéraments... Il n'y a pas de méthode... Il suffit de jouer avec les apprenants... Il suffit d'aimer les enfants... Il suffit de bien connaître soi-même le jeu que l'on veut transmettre... Les qualités pédagogiques sont générales, il n'y en a pas de particulières aux jeux...).

D'ailleurs certaines tentatives de formation pédagogique sont bien décevantes qu'il s'agisse de conseils, d'expériences devant un observateur-conseiller-juge ou de leçons modèles.

Il n'est pas facile de transformer le comportement d'un enseignant ou d'un animateur débutant soumis à une certaine pression du groupe et des événements (quand ce n'est pas carrément de l'angoisse, paniquante ou paralysante).

Les petits procédés restent des procédés, c'est à dire petits quant à leur efficacité et souvent impossibles ou oubliés ou inadéquats : "préparez soigneusement terrain et matériel ; présentez-vous au groupe tonique, joyeux et disponible ; attendez que tous

** (1933-2004) Professeur d'EPS puis professeur à l'IUFM de Nancy, il a été également permanent national aux Ceméa responsable des activités physiques. Membre des groupes d'activités et de recherche des Ceméa « Vie physique et jeux » et « Jeux et pratiques ludiques ». Il a rédigé de nombreux, textes, fichiers et ouvrages qui font partie de nos références en matière d'activité physique et de jeux.*

*** Professeur des écoles ex membre du groupe de Recherche « Jeux et pratiques ludiques des Ceméa ».*

soient rassemblés et attentifs pour parler - même dans les moments d'interruption du jeu, faites-le à haute et intelligible voix ; quand vous interrogez, sollicitez les réponses une par une ; ne donnez pas trop de consignes à la fois ; ne changez pas continuellement de structures de groupes car ceux-ci sont longs et difficiles à faire et à défaire ; vérifiez que tout le monde a compris avant de lâcher le groupe vers l'action ; observez le groupe mais observez aussi chacun ; pensez à la sécurité, aux niveaux de difficultés, à l'intérêt provoqué par la réussite, à l'ennui d'une trop grande facilité, à la fatigue, aux différences individuelles...

Comme dans ces derniers exemples, les conseillers élargissent la notion de procédés à l'introduction de véritables méthodes : « *fixez des objectifs, proposer des contenus appropriés, balisez des étapes, choisissez des stratégies, repérez des critères de réussites observables, évaluez...* »

Ici nous proposons une solution intermédiaire, moins tatillonne et moins formelle que les petits procédés, moins ambitieuse et moins risquée de dogmatisme qu'une démarche unique.

Naturellement, il existe d'autres types d'appropriation ou de création de jeux que ceux que nous avons choisis (dans le registre formation de formateurs), d'autres situations plus complexes, plus combinées (nous les avons stylisées et baptisées pour faciliter leur utilisation), d'autres exemples (ceux que nous donnons n'établissent aucune norme de correspondance entre jeux et procédés).

1 - LE FORMATEUR PRÉSENTE ET ANIME SEUL

Le metteur en scène

Il a tracé le terrain, posé les obstacles, apporté le matériel. Il forme les groupes et les équipes, attribue les rôles et met chacun à la place qu'il aura au départ du jeu. Il explique :

Nous allons jouer à... c'est un jeu de poursuite, esquivé, ballon, cachette... (*évoquer l'esprit du jeu contribue à sa représentation*).

Au départ, pour tel groupe il s'agit de... pour tel autre de... (*le but du jeu est souvent la clé de compréhension du principe général*).

On a le droit de... il est interdit de... (*penser à la sécurité, à l'espace de jeu, aux rapports des joueurs avec les engins et aux relations des joueurs entre eux. MAIS NE DONNER QUE LE STRICT NECESSAIRE POUR COMMENCER À JOUER*).

Ce procédé peut s'appliquer aux jeux se déroulant sur petits terrains (relais passe-ballon, chat, accroche-décroche, épervier, drapeau, barres, 7 pierres, balle à l'ours, Charbonnier maître chez lui, frapper Guillaume...). Sinon il faudrait une voix de stentor.

Le cartésien

Il part du jeu simple (premières règles) au jeu complexe par introduction progressive de nouvelles règles qui apportent des solutions à trois types de problèmes qui peuvent se poser :

- Des blocages, des cas non prévus (à « la porte » *tout le monde est au mur*, à « la ga-loche » *tout le monde a lancé, personne n'a réussi*, à « la balle au but » *un défenseur a gêné le joueur-but en pénétrant dans son couloir...*).
- La sécurité des joueurs et menacée (au *gouret les crosses volent bien haut*, au « *cham-bot* » *la boule est dans un jardin privé*, au « *voleur de pierres* » *les joueurs se font des passes lancées...*).
- L'esprit du jeu est faussé, les comportements sont contraires à la logique interne du jeu (à « la porte » *on délivre son copain dès l'engagement, donc sans prise de risque*, à « la sardine » *on monte sur le promontoire qui permet de voir « le joueur caché » sans effort de recherche*, à « *cachette gamole* » *les assauts collectifs remplacent les approches dissimulées...*).

Le cartésien est aussi celui qui ne conçoit pas de faire jouer avec du matériel nouveau (battes, raquettes, frisbees, crosses...) ou de faire jouer d'emblée avec des règles de victoire, de défaite ou de scores divers, même globales. Il offre d'abord aux participants des situations de découverte et d'essais de ces instruments. Il peut les aider à varier les explorations. Mais attention à ne pas transformer ces phases d'activités spontanées et orientées en séances d'exercices préparatoires. Attention à l'idée très adulte et très sportive d'échauffement.

Le dessinateur

Il rassemble les joueurs et explique le jeu à l'aide de dessins, de maquettes, de croquis au sol, d'objets posés... un peu comme l'ancien sportif raconte les mouvements des équipes, en fin de banquet, sur la nappe, à l'aide des verres et des couverts.

Cette méthode favorise la compréhension des joueurs qui sont particulièrement sensibles à la représentation mentale ou qui jouent plus en fonction des règles que des thèmes symboliques.

Elle se prête volontiers à la simplification de certains éléments complexes :

Ce qu'est « *un coup* » au « *chambot* », la pénétration de la balle « *gagne terrain* », la progression de carré en carré dans le jeu de lutte du même nom, le système de rapprochement alternatif du « *double drapeau* », les systèmes de droit de prise dans le « *Saga-more* », ...

Le mime

C'est le metteur en scène qui prend la place d'un acteur, puis d'un autre et mime, utilise le ralenti, pour expliquer rôles et sous-rôles (dans « *la balle à sucre* » il fuit lentement, se fait tirer dessus, ramasse la balle, gagne la ligne de tir, expédie lentement l'équipe

adverse vers le mur, appelle ses propres équipiers à venir à ses côtes et enfin tire... Dans la « *main chaude* » il mime la victime qui cache ses yeux avec une main et tend l'autre...). Dans les jeux d'animation, il est d'abord le meneur et montre les actions qu'il fera dans : *1-2-3 soleil, dans la marre sur la rive, pan boum, piperlet...*).

Le centrifuge

Il fait jouer le grand groupe en lui expliquant que c'est pour connaître les règles. Dès que celles-ci sont jugées suffisamment acquises il fait éclater le groupe en 2, 3 (ou plus) sous-groupes chargés de jouer le même jeu avec un certain espace de liberté et de création pour l'adapter aux nouvelles conditions.

Cet éclatement peut se faire :

- dans des espaces séparés (*balle nommée, balle aux cavaliers*)
- dans des espaces mêlés (*gagne terrain, mort à, volley-rugby, ...*)

Une variante de cet éclatement est nécessaire lorsque le jeu ne peut vraiment pas être expérimenté par tout le groupe et qu'on l'enseigne à un sous-groupe cobaye alors que les autres sont spectateurs.

Ce peut être le cas avec *la porte, le gouret, le quinet, porter-farine, l'ours et son gardien, le 21, l'élastique...* C'est le procédé **du spectacle**.

Le conteur

Il rassemble le groupe et lui raconte tout : le titre, la structure, le but, les règles, le terrain... « *et maintenant allez-y* »... C'est évidemment aléatoire mais parfois indispensable, notamment pour les jeux de pleine nature qui dispersent les joueurs sur de grands espaces (*la sardine, la grande cachette*). Il arrive à capter l'intérêt du groupe en présentant le jeu lié à un thème pittoresque (*les sardines sont perdues dans le vaste océan, ...*) Lorsqu'il commence par le thème, il capte tout de suite l'attention en créant un véritable mouvement d'intérêt, mais attention à deux écueils :

- créer un doute dans l'esprit de l'enfant, une confusion regrettable entre réalité et fiction : « *un de vos camarades a été enlevé, ...* »
- oublier de parler en clair des règles de jeu.

2 - UN GROUPE PRODUIT UNE CRÉATION COLLECTIVE

A - Autour de

Il s'agit de jouer de toutes les manières possibles en utilisant le lieu et le matériel imposés au petit groupe, dans le maximum de possibilités et d'inventions, en évitant de copier des jeux ou des sports codifiés connus, sans souci de production ou de retransmission.

Ce sont les séances dites « autour de »... d'un escalier, d'une pente, d'un tas de pneus, d'une grume de bois, de cordes oscillantes, d'un gros ballon de plage.

B - Centripète

Les groupes sont dispersés autour d'un lieu, d'un matériel, d'un thème, d'une tâche... avec la perspective de revenir face à tout le groupe pour lui montrer ses solutions, ou le faire jouer au jeu créé, ou pour animer un atelier d'un ensemble plus vaste, sorte de rallye organisant la permutation d'équipes.

On peut :

recourir à ce procédé pour faire découvrir du matériel nouveau : crosses, balle au tambourin, battes, raquettes inconnues...

- utiliser éventuellement des jeux et sports connus même en les transgressant, dans la perspective d'une reconstruction libre ou dans celle de jeux post-sportifs : « *un parcours balle au pied, un relais hockey, une thèque basket, un gagne terrain rugby...* ».
- introduire des « contraintes » de départ, limitant l'immensité des possibles et faciliter ainsi la mobilisation créatrice.

Donner par exemple :

- un lieu,
- un matériel,
- un thème, une structure ou un objectif.

Exemples :

- gymnase, crosses, palets, jeux déconcertants,
- grand terrain plat, matériel classique, jeux de grands espaces,
- garrigue et jeux d'équipe,
- petits terrains et petits groupes.

C'est un procédé qui rend délicates les relations de l'animateur avec les groupes : jusqu'où intervenir pour aider sans se substituer, pour corriger sans vexer, pour que le groupe, qui sera animé, soit cobaye, sans subir une trop pauvre expérience ? solutions... ?

Le A) est souvent nécessaire à l'enrichissement du B).

3 - LECTURE ET DÉCHIFFRAGE D'UNE FICHE DE JEUX PAR PETITS GROUPES

A - En vue d'une transmission à un autre groupe

- en utilisant éventuellement plusieurs sources,
- en échangeant sur les interprétations de points délicats,
- en essayant si le petit nombre le permet.

B - En jouant un jeu sur le jeu

Tous les membres du groupe lisent la présentation et les règles du jeu. Puis on le joue d'abord sans autre forme de commentaires. Quelles surprises parfois !

C - Le 6 X 3 devient le 3 x 6 (voir « Repères et action » n° 1 Revue des Formateurs Ceméa).

Les groupes de 3 disposent chacun d'une fiche d'un jeu. Les jeux sont différents. Après étude et concertation affinant leur préparation, les 3 membres d'un groupe animent séparément et simultanément leurs camarades répartis en 3 groupes de 5. Que de surprises parfois, sur les différences de compréhension, de dynamique, de rythme... Puis un autre groupe de 3 fait de même avec son jeu.

L'exemple pris ici avec 18 participants peut s'adapter à d'autres nombres.

Ce procédé se prête particulièrement bien à l'entraînement à l'animation avec des jeux simples et courts : *Jacques a dit, pan boum, piperlet, les mouches, 1-2-3 soleil, coupe-jarret, mère veux-tu ?, La course à l'appelé, le parcours cailloux, le roi du silence, ...*

4 - TRAVAIL PRATIQUE SUR UN JEU

Un jeu dont on connaît de multiples variantes et en jouant, à partir d'un premier bouillon, sur les variables et les analyses « à chaud ». On construit quelques versions en insistant sur tel ou tel intérêt.

Il ne s'agit pas d'une progression type mais de l'appropriation de certaines logiques par l'expérience vécue, l'observation et l'auto-légifération.

Exemples :

- *les va et vient entre thèque et base-ball,*
- *les variations autour de « la balle au but » quand on s'inspire du ballon moderne, du franball, du korfbal, du tchoukball,*
- *les adaptations du tennis-foot quand on n'est pas adroit de ses pieds...*

Cette forme de travail sur des jeux n'est pas à confondre avec les créations évoquées en 2, puisque ici l'enseignant animateur est continuellement présent, qu'il conduit les mises en situations, les observations, les discussions et prises de décision. Naturellement, il peut le faire de manière ouverte sur toutes les suggestions.

Toutes ces formes de jeux, tous ces procédés pédagogiques d'enseignement, d'animation ou de création révèlent un problème délicat qui s'ouvre sur les grandes questions de l'éducation : « *dans quelle mesure les règles des jeux doivent-elles être fidèles à la loi ?* » Loi institutionnelle pour les sports, écrite quelque part (et parfois avec des versions différentes) pour certains jeux du patrimoine, loi de transmission orale pour certains jeux dits traditionnels.

Cette fidélité est parfois nécessaire à la jubilation spécifique d'un jeu qui découle d'équilibres subtils entre les différents éléments qui font sa logique interne.

Cette fidélité est parfois superflue quand passent au premier plan des préoccupations de transgression, de vie autonome d'un groupe ou de création individuelle et collective.

Maîtriser les différentes entrées dans l'activité que nous avons évoquées ici devrait permettre de dépasser cette contradiction apparente.

**« Ni l'éducation physique,
ni le sport n'ont de
valeur socialisante en soi,
c'est par le biais d'une
pédagogie active centrée
sur le groupe que le sport
pourra accéder au statut
d'activité socialisante. »**

Jean Le Boulch

Vers une science du mouvement humain

SPORT ET INSERTION SOCIALE : ÉTAT DES RECHERCHES ET QUESTIONS EN SUSPENS

François Chobeaux*

Introduction aux travaux de l'Atelier « SPORT POUR TOUS ET INSERTION SOCIALE » dans le cadre du Colloque « LE SPORT POUR TOUS : L'AVENIR DU SPORT ? », Le Havre, janvier 1994.

Environ dix rencontres professionnelles et colloques d'envergure nationale se sont tenus sur ce thème depuis 1988. Leurs organisateurs étaient des associations du milieu de l'action sanitaire et social (Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, association méditerranéenne de prévention des toxicomanies,...), des organismes publics (Institut de l'enfance et de la famille, INSEP, ...), des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Léo Lagrange, Ceméa). Et n'oublions pas la FNOMS, l'UFOLEP, la FSGT et la FSCF qui y ont consacré une partie de leur colloque « Sport pour tous » de Nevers en 1992, seules institutions du milieu sportif à s'être penchées sur cette question de façon marquée.

Les thèmes et axes de travail de ces rencontres ont porté soit sur des approches de techniques (L'escalade dans le secteur sanitaire et social), soit sur des pratiques et des milieux professionnels nettement définis (Toxicomanie et sports à risques), soit encore sur les milieux de vie des personnes (du stade au quartier). Toutes ces rencontres ont donné lieu à la publication d'actes, de comptes rendus, documents allant de la synthèse et compilation photocopées à l'ouvrage diffusé en librairie. Notons d'ailleurs que l'époque de la production d'actes semble se terminer pour laisser la place à la production d'ouvrages plus généraux, tel le tout récent livre de *Pascal Duret* et *Muriel Augustini* et tel celui en cours de rédaction par un collectif d'auteurs regroupant les responsables des colloques et rencontres évoqués ici. Cette présentation des acquis et des questions s'appuiera sur les travaux de ce groupe de travail.

LES ACQUIS DES RENCONTRES PROFESSIONNELLES

La trilogie des pratiques élues

Trois familles de pratiques sportives sont régulièrement mises en avant : les sports collectifs (avec une présence plus qu'importante du football), les sports de combat (et non les « arts martiaux » avec leur cortège de mystique extrême orientale ; il s'agit ici de cogner,

* Rédacteur en chef de la revue *V.S.T.*, ancien responsable du secteur national Activités Physiques et Sportives et du groupe « Sport et insertion » des Ceméa.

non pas d'accéder à la philosophie zen), et les pratiques d'activités de pleine nature dites à risques (escalade, spéléologie, ...). Les sports collectifs sont plus particulièrement présents dans les structures dites « ouvertes », d'accès libre (animations de quartier, Opérations Prévention Été, MJC, ...), les pratiques à risques se rencontrent plutôt dans les institutions « fermées » à public stable (foyers de placement, postcures de désintoxication, ...), les sports de combat étant partagés entre ces deux lieux d'intervention.

Le sport agit-il par nature ou par culture ?

Les tenants du mythe sportif, formés au moule de l'idéologie coubertinienne, tendent à estimer que le sport agit par lui-même au nom des valeurs propres qui sont les siennes : respect des règles, respect de l'adversaire... Dans cette logique, la réflexion sur le choix de telle ou telle autre technique et sur les modalités de mise en œuvre de la technique choisie compte tenu du public et des objectifs visés importe peu. Cette façon d'aborder la question se retrouve surtout dans les structures ouvertes, probablement car elles sont en proximité spatiale (et parfois culturelles) avec la culture sportive dominante.

Les tenants de l'action par la culture, par ce que l'homme fait d'une pratique sportive qu'il produit et agit, insistent sur l'importance à apporter à la compétence de l'encadrant, à la fois compétent dans la technique et la pédagogie de cette technique et dans l'action éducative auprès du public particulier dont il a la charge.

Une position médiane est tenue par les utilisateurs raisonnés de la *croissance* sportive : il s'agit alors d'utiliser les techniques sportives car elles sont portées et valorisées par la société, et qu'elles sont pour cela la preuve d'une bonne volonté de leurs pratiquants... sans se faire d'illusions sur la réalité de ce discours et en ne négligeant pas la nécessaire réflexion sur les techniques utilisées et sur leur accompagnement.

L'axe instrumentalisation-autogestion

Les professionnels des institutions fermées tendent à utiliser les pratiques sportives comme des outils de travail au service de la réalisation de leurs objectifs éducatifs. La finalité est ici l'accompagnement de l'individu sur son chemin d'insertion, en utilisant pour cela nombre de techniques parmi lesquelles les activités physiques et sportives.

À l'opposé, des pratiques plutôt tournées vers le développement collectif de systèmes sociaux autogérés sont portées par des professionnels de l'intervention sociale en milieu ouvert et par des mouvements d'éducation populaire et des fédérations sportives affinitaires. Il s'agit alors d'aller vers un développement communautaire construit autour et pour la pratique sportive. Notons que dans l'énorme majorité des cas, certaines des actions développées en milieu ouvert telles les OPE et l'implantation d'équipements de proximité fonctionnent principalement à l'instrumentalisation et à l'individualisation des approches, alors qu'elles auraient pu être le ferment de développements communautaires.

La réflexion sur les didactiques

La pertinence du choix d'une technique sportive, puis la réflexion poussée sur sa mise en œuvre avec un public particulier et dans des objectifs particuliers, est assez développée dans les institutions fermées, à l'opposé des milieux ouverts où la reproduction intégrale et non critique des choix et des démarches des milieux sportifs classiques sont le quotidien des pratiques. Sans doute est-ce dû, nous l'avons vu, à une proximité et à une présence plus ou moins forte de l'institution sportive classique et de sa culture.

La critique du « transfert des comportements »

Les intervenants de l'ensemble des rencontres professionnelles sont d'accord pour conclure qu'il n'y a pas un transfert simple de comportement qui s'opérerait entre l'apprentissage d'une conduite raisonnée dans la pratique sportive et la conduite dans la vie quotidienne. La modification des attitudes et des façons de faire et de vivre des participants à des actions de sport-insertion est très lente, et semble être liée à des modifications de leurs façons de se voir, de se comprendre, aux mécanismes complexes et encore mal connus dans lesquels la personnalité et la compétence des accompagnants et des encadrants tiennent un rôle majeur.

■ QUESTIONS EN SUSPENS ET TRAVAUX À ENGAGER

La formation des encadrants-accompagnants

Contenus, modalités pratiques, prise en compte dans les cursus professionnels des travailleurs sociaux, formation des bénévoles, adaptation des cursus de formation des professionnels sportifs : le chantier est immense.

La recherche sur les didactiques

Quasiment rien n'existe sur le sujet... Cette question renvoie à la formation des cadres ; encore faut-il qu'elle soit engagée avant d'être restituée dans des cursus, sauf si des recherches-action sont engagées en alliant les deux questions.

L'évaluation de l'efficacité des actions

S'il apparaît peu à peu des évaluations quantitatives, souvent approximatives et parfois plus qu'artificiellement adaptées aux désirs de la tutelle à qui elles sont destinées, des évaluations qualitatives ne sont pas encore engagées sur une échelle importante. Des approches partielles, locales, existent cependant, qui sont à capitaliser, à enrichir, à développer.

L'approfondissement de la question du transfert

Les mécanismes des modifications psychologiques amenant les participants à des actions de sport-insertion à se voir autrement, donc à agir autrement, sont à explorer pour pouvoir déduire de cette meilleure exploration des modalités d'intervention éducative plus rationnelles.

La place de la personne

Des réflexions et des travaux sont à mener pour parvenir à ce que les personnes en difficulté d'insertion sociale ne soient plus les objets de dispositifs construits pour elles, mais soient acteurs de leur insertion au sein de dispositifs auxquels elles sont associées. Cette question dépasse certes largement les pratiques sportives ; elle n'en est pas moins abordable par ce biais.

Références bibliographiques

- Duret, P. et Augustini, M. *Sports de rue et insertion sociale*. INSEP. Paris. 1993.
- Le Breton, D. *Passions du risque*. Métailié. Paris. 1991.
- Pain, J. et Hellbrunn, R. *Intégrer la violence*. Matrices. Vigneux. 1986.
- Vulbeau, A. (coord.) *Du stade au quartier*. Syros. Paris. 1993.
- L'escalade dans le secteur sanitaire et social*. Ceméa et ANREL. Paris. 1990.
- Les activités sportives comme médiation sociale et éducative*. Sauvegarde de l'enfance n° 1-2. 1993.
- Sport et insertion sociale*. Fédération Léo Lagrange. Paris. 1992.
- Sport. Toxique. Dépendance*. Bulletin de liaison du CNDT. n° hors-série. Juin 1992.
- Sports, éducation, culture*. Sauvegarde de l'enfance n° 5. 1989.
- Sports, thérapies, cultures*. Sauvegarde de l'enfance n° 4. 1988.
- Vertiges... Sports à risques et toxicomanie*. Association Méditerranéenne de Prévention des Toxicomanies. Marseille. 1990.

**« Les pratiques
sportives servent
de modèle distinctif,
et de symbole
d'organisation
hiérarchique
dans la société
exprimant
les différences
de classe. »**

Pierre Bourdieu

La distinction, critique sociale du jugement

LE SPORT : UN MOYEN D'INTERVENTION SOCIALE... SOUS CONDITIONS

François Chobeaux*

Philippe Segrestan**

Cet article est paru dans la revue EMPAN n° 51 « Sport et intégration » - Erès, octobre 2003

Les acteurs du travail social qui accordent quelque crédit au sport comme étant l'un des moyens mobilisables dans leur pratique professionnelle sont dans une posture inconfortable car ils doivent faire face à une double incompréhension.

Les tenants du sport « éducatif par nature » voient dans l'utilisation éducative, thérapeutique ou sociale, des pratiques sportives une confirmation de leurs certitudes. Pour eux, le sport est naturellement porteur de vertus de socialisation, d'intégration des règles, d'étayage des personnalités fragiles et des identités défailtantes, de développement de la fraternité, sans parler de ses bienfaits physiologiques, psychomoteurs et moraux. Ces adeptes d'un discours qu'il faut bien appeler croyant ne comprennent souvent pas les questions que se posent les éducateurs et les pédagogues sur l'adaptation des pratiques sportives à leurs besoins particuliers. Tout paraît si simple dans cette religion révélée !

Chacune de ces croyances pourrait cependant faire l'objet d'une analyse critique retournant radicalement les bienfaits annoncés en autant d'horreurs. C'est aussi dans le sport que l'on apprend à tricher sans être pris, à fuir ses questionnements personnels, c'est l'institution sportive qui codifie à distance les conduites motrices, c'est là que l'on use ou que l'on casse son corps.

L'éducateur ou l'animateur qui veut recourir à ces pratiques doit donc souvent le faire contre les institutions qui se sont établies comme propriétaires des pratiques sportives, contre leur public et parfois contre leurs collègues, en développant des argumentations et des modalités d'actions qui provoquent souvent l'étonnement ou la suspicion des tenants du credo sportif.

La critique des opposants aux pratiques sportives n'est pas moins insidieuse. Pour eux, le sport est physiquement dangereux, c'est l'affaire de spécialistes ; sa mise en œuvre suppose de disposer de moyens de déplacement, de rencontrer d'autres institutions et d'autres acteurs sociaux. Ajoutant à ces difficultés souvent affirmées le fait qu'en inscri-

** François Chobeaux est rédacteur en chef de la revue VST, ancien responsable du secteur national APS et responsable du groupe « sport et insertion » des Ceméa.*

*** Philippe Segrestan est permanent au sein de l'association nationale des Ceméa, ancien membre des groupes « Jeux Vie Physique et Sport (JVPS) » et « sport et insertion » des Ceméa.*

vant les pratiques hors de l'institution et de sa culture interne, il gêne et vient briser le ronron de l'entre soi.

L'idéologie est souvent convoquée par cette famille d'opposants pour justifier leur refus. Le sport colporterait inévitablement des rapports de domination, il relayerait forcément les courants politiques les plus réactionnaires, et il y aurait au fond une inévitable collusion entre le dressage corporel et l'embrigadement des individus dans les plus sinistres des projets politiques.

Entre ces deux écueils, l'intervenant qui souhaite utiliser les pratiques physiques et sportives doit naviguer finement pour trouver non pas une voie médiane, impossible, mais une voie qui lui soit propre, clairement exprimée et construite comme étant celle de l'utilisation raisonnée des pratiques sportives pour un travail sur autrui au profit de son public. Tenter cette aventure ne consiste donc pas à « faire faire du sport » ou à le refuser, mais à savoir pourquoi et comment on peut s'y engager. La question relève donc à part égale du sens du projet de pratique inclus dans le projet plus large d'intervention éducative, et des modalités techniques et pédagogiques de cette intervention. Plusieurs conditions de mise en œuvre méritent d'être développées.

Il est nécessaire de lutter contre les illusions et les représentations. Le sport n'est ni bon ni mauvais en soi ; il n'est que ce qu'en font les pratiquants, les encadrants et les institutions. La réflexion sur le sens de l'action est donc une obligation pour éviter de suivre aveuglément la voix des sirènes. Ajoutons qu'en tant que pratique culturelle, le sport n'a rien de particulier. Ce qui peut être dit de ses conditions de pratique n'est au fond pas différent de ce qui peut être dit pour le théâtre, le jardinage ou la pâtisserie.

Les pratiques n'ont pas à être construites nécessairement selon les règles du modèle sportif. Les formes des pratiques sportives se sont stabilisées au fil de l'histoire. Issues des pratiques corporelles populaires et régionales ou créées de toute pièce par l'éducation, elles ont abouti le plus souvent à une codification fine dont les institutions officielles sont les gardiennes vigilantes. Et pourtant, ces formes de pratiques n'ont pas à être reproduites ou copiées dans les projets d'intervention éducative. Les règles, les buts et les modalités sont alors à inventer, à adapter en permanence. C'est à l'éducateur de décider des règles d'un tournoi de foot en lien avec son projet d'intervention, pas à la Fédération internationale de football et encore moins à un marchand de chaussures de sport.

La technique n'est pas forcément au service de la performance et du dépassement. « Plus haut, plus fort, plus vite », comme le revendique la devise de l'olympisme contemporain, n'est pas une obligation. Ce modèle peut avoir sa légitimité, qui ne saurait cependant s'imposer à tous, en tous lieux et en tous temps. Les pratiques peuvent aussi bien viser la convivialité, le plaisir du geste et celui de l'effort, la recherche de sensations nou-

velles, la dynamique collective d'un projet, la recherche d'un risque raisonné... Clarifier ses objectifs permet alors d'orienter ses propositions, ses démarches, les didactiques que l'on mettra en œuvre.

Que faire ? Quelles pratiques avec quels publics ? Le choix de l'activité est déterminant car c'est elle qui mobilise l'imaginaire et les représentations des participants. Si toute pratique présente d'évidence un intérêt, cette abondance de bien ne doit cependant pas escamoter les besoins et les raisons du choix. L'intérêt de l'éducateur va vers des techniques permettant la créativité gestuelle, et bénéficiant d'une image valorisante et d'un attrait auprès de la population concernée.

Ajoutons sur le plan technique que le choix de l'activité, le matériel utilisé et la pédagogie mise en œuvre doivent permettre aux pratiquants d'entrer rapidement et de plain-pied dans la pratique, dans le respect des possibilités et des difficultés d'engagement physique et affectif de chacun ⁽²⁵⁾.

L'objectif d'un transfert de comportement est une illusion pratique et une erreur théorique. Le tiercé gagnant du sport-insertion est bien connu : sports de combat, sports à risques et sports collectifs sont appelés à l'aide comme éléments structurants. Ces choix sont largement fondés sur l'attente d'une transférabilité des acquisitions présumées dans les pratiques sur les conduites de la vie personnelle quotidienne. Si le délinquant respecte les règles du basket (ou mieux du street basket), il respectera à terme les règles de la vie sociale. Si le toxicomane maîtrise les prises de risques en escalade, il modifiera ses conduites à risques. Si le violent évacue son agressivité dans les combats sur le ring, il renoncera aux passages à l'acte hors de la salle. Attentes aussi charmantes qu'illusoire : les exemples venus du sport de haut niveau comme ceux venus des petits clubs locaux ou des terrains sportifs en accès libre l'attestent malheureusement quotidiennement. C'est que les lieux du sport sont particuliers, comme chaque lieu particulier de la vie ; les acquisitions qui s'y produisent ne sont pas si simplement transférées dans d'autres espaces. Dit autrement, le pratiquant du « sport éducatif » n'est pas un rat de laboratoire qui apprend par dressage à suivre le bon chemin. Qu'on trouve cela merveilleux ou très gênant, l'humain est pourvu de facultés d'adaptation et de discrimination. Le sport ne transforme rien directement par nature ou par magie ; il n'est ni un générateur d'impulsions électriques, ni Dieu. Il peut cependant aider à une lente évolution de la personne qui, se voyant peu à peu autrement, conduira sa vie également autrement. Mais ce changement lent et profond nécessite du temps, des paroles, tout un accompagnement centré non pas sur la technique mais sur l'individu. C'est ici que réapparaît le rôle central de l'intervenant éducatif.

Le projet sportif ne se limite pas à la technique, au corps en mouvement. Il existe aussi dans l'environnement de l'activité : les déplacements, la gestion du matériel, les discus-

25. Cf. François Chobeaux (coord.), *Escalades*, Paris, Ceméa, 1994.

sions au vestiaire ou au bivouac, les rencontres avec d'autres pratiquants, la troisième mi-temps... Ces à-côtés sont tout aussi importants que la pratique proprement dite, et doivent donc être l'objet d'attentions égales de la part de l'encadrant intervenant éducatif ou social.

Les activités de plein air sont à ce titre particulièrement riches en valeur ajoutée par la vie collective qu'elles imposent, par la précarité matérielle des campings et des bivouacs, par le dépaysement...

Choisir d'agir pendant et à côté de l'activité, avec la même qualité et les mêmes exigences que celles appliquées à la conduite de l'activité elle-même, aide alors au développement de déstabilisations acceptables qui sont autant de moyens au service de l'intervenant éducatif.

Développées dans la durée, intégrées à des projets globaux d'intervention, faisant l'objet d'un choix de techniques et d'une réflexion sur les didactiques, conçues non pas comme un avatar, un sous-produit ou un recruteur du sport, écartées des illusions croyantes, les techniques sportives peuvent être un outil efficace dans un projet d'accompagnement éducatif ou social. Et il n'y a pas de bons outils sans savoir-faire chez ceux qui les utilisent.

Conception, préparation et coordination

Direction de la Vie Pédagogique

Vincent CHAVAROCHE

Benjamin DUBREUIL

Laurent MICHEL

Patrice RAFFET

Remerciements à François CHOBEAUX, Pierre PARLEBAS et Philippe SEGRESTAN
pour leur précieuse collaboration

Maquette

Béatrice NARCY

Secrétariat

Marie-Christine AMELOT

David RAIMBAULT

Contact

benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr

laurent.michel@cemea.asso.fr

patrice.raffet@cemea.asso.fr

Décembre 2014

Collection documents pédagogiques

Collection
documents pédagogiques
Ceméa



Un mouvement d'Éducation nouvelle
www.cemea.asso.fr

CEMÉA
24, rue Marc Seguin
75883 Paris cedex 18
Tél. / Fax : +33(0)1 53 26 24 24 / 19