

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année : 2010

Thèse n° :

THESE

Pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE BORDEAUX 2

Mention Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue publiquement le 03 mai 2010

Par **Tarek ASSAF**

Né le 11 janvier 1981 au Liban

La place des jeux traditionnels dans l'EPS

Analyse socio-historique de 1891 à nos jours ; le cas de la Gironde

Membres du Jury

M. J.P. CALLEDE, Chargé de recherche au CNRS-HDR	Co-directeur
M. L. COLLARD, Professeur à l'Université de Caen	Rapporteur
M. B. DURING, Professeur à l'Université de Paris V	Rapporteur
Mme L. LAFONT, Professeur à l'Université de Bordeaux 2	Présidente du jury
M. P. PARLEBAS, Professeur Émérite à l'Université de Paris V	Membre du jury
M. A. MENAUT, Professeur Émérite à l'Université de Bordeaux 2	Directeur

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	0
INTRODUCTION GENERALE.....	5
PREMIERE PARTIE.....	13
Introduction de la première partie	14
Section I – Les jeux traditionnels dans l’histoire	23
1 – L’histoire des jeux de l’Antiquité à l’Ancien Régime.....	23
2 – L’histoire des jeux de la Renaissance au XX ^e siècle.....	28
Section II – Les jeux traditionnels dans l’éducation physique	32
1 – La naissance de l’éducation physique	32
2 – Les jeux traditionnels dans l’éducation physique du XIX ^e siècle : De la période militaire à la période médicale	36
2.1 – Réintégration des jeux traditionnels en éducation physique.....	53
2.2 – Le Manuel d’exercices gymnastiques et de jeux scolaires de 1891	64
3 – Les jeux traditionnels dans l’éducation physique au début du XX ^e siècle : La transition.....	72
3.1 – Avant la première Guerre mondiale : Persistance du militaire.....	72
3.1.1 – Les méthodes d’éducation physique ; la suédoise, la naturelle, le mouvement complet, continu et arrondi	75
3.1.2 – Les activités sportives	80
3.1.3 – Le Manuel d’exercices physiques et de jeux scolaires de 1908.....	83
3.2 – Après la première Guerre mondiale : Vers le médical	87

3.2.1 – Le Projet de règlement général d'éducation physique et le Règlement général d'éducation physique, méthode française.....	90
3.2.2 – Les Instructions Officielles de 1923	93
4 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1925 à 1961 : De la période médicale à la période pédagogique.....	96
4.1 – Le Front Populaire et les Instructions Officielles de 1938	96
4.2 – Le gouvernement de Vichy et les Instructions Officielles de 1941	100
4.3 – La Libération et les Instructions Officielles de 1945.....	103
4.4 – Les Instructions Officielles de 1959	108
5 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1961 à 1981 : De la période pédagogique à la période didactique	111
5.1 – Les Instructions Officielles de 1962	111
5.2 – Les Instructions Officielles de 1967	113
6 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1981 à nos jours : La période didactique	118
6.1 – Instructions Officielles des collèges de 1985 et des lycées de 1986, et les programmes d'EPS de 1995 à 2002	120

**Conclusion de la première partie : Une histoire des rapports entre
les jeux et l'éducation physique ; conflit et/ou complémentarité :
une difficile cohabitation.....124**

DEUXIEME PARTIE 131

Introduction de la deuxième partie.....132

**Section I – Caractéristiques du jeu comme ouverture au monde :
une propédeutique de l'autonomie du sujet.....135**

Section II – Le jeu comme participant de/à l'éducation.....144

Section III – L'éducation évacuant le jeu	157
Section IV – La nature du jeu : un essai de cadre théorique	163
1 – Les théories spéculaires du jeu et les réductions	165
2 – L'Eglise et le jeu.....	181
3 – Les théories du jeu comme symbole	183
4 – Le jeu dans l'époque contemporaine	189
5 – Les jeux traditionnels et les activités sportives	195
5.1 – Qu'est-ce qu'un jeu sportif ?	198
5.2 – La différence entre les jeux traditionnels et les jeux institutionnels	201
Conclusion de la deuxième partie : Essai de synthèse et problématique.....	204
TROISIEME PARTIE	209
Introduction de la troisième partie.....	210
Section I – Méthodologie.....	211
1 – Rappel de la problématique et hypothèses	211
2 – Essai de représentation hypothétique des facteurs influents et de leurs liens.....	214
3 – Eléments de méthodologie.....	215
4 – Choix de la population.....	217
5 – Recueil des données : l'élaboration, le pré-test et la diffusion du questionnaire.....	219
6 – Le traitement des données	225
Section II : Analyse du questionnaire des professeurs des écoles, des professeurs d'EPS au collège et au lycée	227
1 – Résultats et commentaires	227

2 – Discussion.....	266
Section III – Analyse du questionnaire des élèves dans l’enseignement primaire, au collège et au lycée.....	271
1 – Résultats.....	271
2 – Discussion.....	285
Conclusion de la partie empirique.....	287
CONCLUSION GENERALE.....	291
BIBLIOGRAPHIE.....	298
LISTE DES TEXTES OFFICIELS	315
LISTE DES TABLEAUX.....	318
FICHE SOCIOLOGIQUE DES INTERVIEWES.....	320
ANNEXES	321

INTRODUCTION GENERALE

Le jeu est une activité d'ordre physique et psychique, pratiquée par l'homme individuellement ou collectivement, soumise à des règles conventionnelles, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, tirer du plaisir et de l'amusement. Un bon nombre de psychologues, de sociologues et de pédagogues accordent une grande importance au phénomène du jeu à l'école, dans la famille et dans la société. Cette importance a atteint un haut degré surtout quand des psychologues, comme MILLAR¹, considèrent le jeu comme la pierre angulaire de l'activité psychologique des enfants. D'après eux, l'enfant se décharge en jouant de toutes les tensions présentes à l'intérieur de son esprit, si bien qu'il vide ses charges affectives frustrées avec énergie, activité, excitation et intérêt. Ce qui lui est interdit dans la société, il le vit dans le jeu à travers des symboles, des positions, des mouvements, et des activités.

Les jeux² peuvent occuper une place primordiale dans l'éducation physique et sportive (EPS). Nous les considérons comme une activité physique très appropriée, caractérisée par son attrait, sa simplicité et son effet positif sur l'élève. Les jeux traditionnels, sujet principal de notre thèse, sont par essence, des jeux. Tout en prenant en considération les caractéristiques physiologiques et psychologiques de l'âge des élèves, les jeux traditionnels³, apparaissent alors, par leurs contenus simples et leurs règles assez flexibles, une forme bien appropriée pour la pratique des activités physiques dans l'école. Nous étudierons dans cette thèse la place des jeux traditionnels dans l'école et particulièrement en EPS d'aujourd'hui en France.

Auparavant, dans la première partie de la thèse, il nous a semblé intéressant de s'interroger sur le rôle qu'ont occupé ces activités dans l'EPS durant les XIX^e et XX^e siècles, depuis le premier manuel officiel d'éducation physique, le *Manuel de*

¹ Millar Susanna, *La psychologie du jeu*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1968.

² D'après Caillois Roger, « *les jeux sont innombrables et de multiples espèces : jeux de société, d'adresse, de hasard, jeux de plein air, de patience, de construction, etc.* ». Les jeux qui nous intéressent dans notre thèse sont les jeux moteurs. *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Paris, Editions Gallimard, 1967, p. 9.

³ Il est difficile d'aborder la problématique des « Jeux traditionnels » sans faire référence aux nombreux travaux, théoriques et empiriques, qui ont été publiés par Pierre Parlebas.

gymnastique et des jeux scolaires,⁴ en 1891. Nous nous demanderons aussi quelle est la place de ces jeux dans les textes officiels⁵ qui se succèdent depuis cette date jusqu'à nos jours.

Mais pourquoi s'interroger cependant à propos de l'histoire de l'EPS de 1891, en France, sur l'évolution des jeux traditionnels ? Et pourquoi les textes officiels ? Il ne nous paraît pas possible de mieux comprendre la situation, la signification sociale et culturelle des jeux, dans l'EPS actuellement, sans appréhender ce cadre historique. Concernant les textes officiels, ils établissaient les règles d'organisation et d'enseignement d'une discipline scolaire notamment au niveau des programmes et du rôle que doit jouer l'école. Ces règles furent souvent imposées par le pouvoir politique,⁶ notamment dans les années 40 avec le gouvernement de Vichy, et après 1958 avec la V^{ème} République. L'Etat, en imposant les textes officiels à l'EPS, assurait son pouvoir en intervenant sur cet enseignement. Ces textes étaient publiés sous la pression d'événements importants. Ils étaient et sont destinés à fixer les orientations souhaitées par les pouvoirs publics dans les établissements scolaires. Ces documents officiels ou privés constituent une mine inépuisable de renseignements. Ils fournissent d'énormes informations et sont révélateurs des valeurs de la société qu'ils représentent. Les lois, les instructions, les circulaires et les décrets reflètent un moment de l'histoire de l'EPS, constituant ainsi le miroir de la forme contingente que prend la discipline dans une phase de son évolution. Nous avons analysé le contenu des manuels scolaires d'EPS pour en déduire la place que ces derniers accordent aux jeux traditionnels.⁷ C'est le thème général de la partie historique de notre thèse.

Nous avons ensuite comparé l'évolution de ces jeux dans les textes officiels en présentant les différents facteurs qui ont influencé leur mise à l'écart ou bien leur utilisation dans les séances d'EPS. La naissance de la gymnastique dans le secteur militaire et puis médical a été évoqué, et ensuite son parcours d'institutionnalisation

⁴ Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires*, Masson, 1891.

⁵ Les textes officiels sont des textes qui légalisent une discipline, l'officialisent et la rendent obligatoire, tout en définissant ses limites et ses obligations. Les lois, les décrets, les arrêtés, les circulaires et les instructions sont les moyens d'application de ces textes.

⁶ Les volontés politiques sont l'aspect le plus idéologique des textes officiels, celui qui marque l'intervention d'un pouvoir politique sur l'enseignement d'une discipline.

⁷ Bardin Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2001.

dans l'école au XIX^e siècle, afin de comparer et montrer son influence sur la place des jeux traditionnels en EPS. Dans le même but, nous mentionnerons brièvement la naissance du modèle sportif en Angleterre, et son influence sur les systèmes d'enseignement français. Au début, l'*Education Physique* en France n'était pas *Sportive*. Nous verrons que Le « Sport » introduit n'était pas le résultat pur de l'éducation physique elle-même, ni du corps enseignant, mais d'acteurs extérieurs et des différents facteurs qui interféraient sur l'enseignement à des fins diverses. Nous nous demanderons quelles conditions ont été réunies afin de rendre possible l'insertion des sports dans l'emploi du temps scolaire, et quel fut leur effet sur la place des jeux traditionnels. Ces activités ludiques, mais intéressantes au niveau du développement physique, cognitif et social de l'individu, sont nommées par MARCHAL⁸ et PARLEBAS⁹ « jeux sportifs traditionnels ». Ces pratiques appartenant à une culture populaire sont des jeux physiques non institutionnels ancrés dans une longue tradition culturelle et locale, comme par exemple le ballon prisonnier, la marelle, l'épervier, etc. Les jeux traditionnels regroupent aussi bien les jeux d'adresse, de force, des sens, de poursuite, des lancers que les jeux de réflexion. PARLEBAS, en les comparant aux activités sportives codifiées, leur donne la nomination aussi de jeux « *souplement codifiés* » ; « *notre culture ne les a intégrés ni dans son système socio-économique, ni dans son système de valeurs : ils ne sont pas dotés du statut de phénomène digne et sérieux. Il s'agit des jeux sportifs souplement codifiés appelés « petits jeux » ou « grands jeux », « jeux de cour », « d'extérieur » ou de « terrain », « jeux traditionnels » : on y reconnaîtra aisément parmi les plus connus des jeux tels l'Épervier, les Barres, la Balle au Chasseur, le Béret, la Délivrance, les Jeux de piste et de prise de foulard, la Balle au but... »¹⁰.*

Nous rechercherons, à partir de 1891 jusqu'à nos jours, s'il y a eu une rupture entre les jeux traditionnels et l'EPS en faveur d'autres activités physiques et tenterons de mettre en évidence les facteurs influençant ces changements. Nous nous demanderons quels sont les facteurs économiques, culturels, politiques et sociaux qui ont influencé

⁸ Marchal Jean-Claude, *Jeux traditionnels et jeux sportifs : bases symboliques et traitement didactique*, Paris, Vigot, 1992.

⁹ Parlebas Pierre, *Jeux, sports et société : lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999.

¹⁰ Parlebas Pierre, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice », *Revue EPS*, supplément au n°112, 1971, p. 34.

la rupture entre les jeux traditionnels et l'EPS et ont favorisé la place croissante des activités sportives ? Quelle était la spécificité de l'EPS durant cette période ?

Les différents courants et conceptions de l'EPS et les nombreux conflits qui rythment son évolution sont analysés en relation avec l'évolution de la société française et resitués dans leurs conjonctures économiques, sociales et/ou politiques. A partir des documents, nous verrons s'il existe un lien entre l'évolution de la société française et la place des jeux dans l'EPS. L'utilisation des jeux traditionnels en EPS est-elle dépendante ou non des changements politiques, sociaux et/ou économiques ?

Il est vrai que les partisans de l'éducation physique furent toujours unanimes à vouloir intégrer cette dernière dans les cursus scolaires. Cependant, de multiples polémiques et conflits en ont résulté puisque plusieurs politiciens, appartenant au monde médical ou pédagogues cherchaient à imposer leur propre vision du monde et à défendre leurs propres intérêts. Nous avons analysé tous ces facteurs en identifiant depuis la fin du XIX^e siècle, six périodes de l'histoire de l'EPS, chacune ayant ses propres caractéristiques en matière de concurrence, de divergence d'opinions, voire de batailles d'idées. Ces périodes sont marquées par des influences internes qui tiennent compte de l'éducation et des enseignants, mais aussi d'influences externes, comme les choix politiques, idéologiques, et les cultures dominantes. Ces facteurs externes exercent une grande influence sur l'éducation et les enseignants. Souvent le choix de l'enseignement est marqué par ceux qui gouvernent.

Chacune de ces périodes témoigne de la naissance de nouvelles stratégies proposées par les diverses organisations et institutions et ce, en fonction de leurs potentialités mais aussi des conjonctures de l'époque. Chaque fois qu'un nouveau modèle d'éducation physique était instauré, un autre venait le critiquer ou s'y opposer pour ensuite s'imposer à un moment ou un autre. De plus, chaque nouveau modèle n'est en partie que la reformulation d'un ancien. Certes il y a des nuances, mais cela se traduit comme une adaptation au contexte et aux besoins d'une époque. Nous dégagerons certains aspects importants de la politique de ces différents mouvements et courants. Nous amorcerons une comparaison entre leurs finalités et les moyens qu'ils se donnaient pour réaliser leurs objectifs. Tout au long de son histoire, l'EPS a pu intéresser les hommes de pouvoir, (les militaires, les médecins, les enseignants et leurs syndicats, et les hommes politiques...). Tous ces acteurs sont à l'origine des changements ministériels concernant les objectifs de l'EPS. Ces objectifs changent

plus avec le rapport de force des hommes au pouvoir, qu'avec les études scientifiques et pédagogiques qui doivent normalement animer cette discipline au sein de l'institution scolaire. Ces acteurs ont joué un rôle important dans les réformes de l'éducation physique. Nous évoquerons leurs parcours et leurs influences sur l'enseignement. Qui a milité pour les jeux traditionnels et qui a pris position contre leur utilisation en EPS ? Pourquoi, comment, et quels en furent les résultats ?

Par ailleurs, l'éducation donne lieu à la constitution progressive d'un monopole d'Etat, et la tentative d'introduire des activités physiques à l'école conduit à la création d'un corps d'agents spécialisés pour lesquels l'Etat envisage des modalités de recrutement et des formations requises. L'éducation physique se présente comme étant liée à l'existence d'enseignants recrutés et formés sous la responsabilité de l'Etat. Les origines d'une éducation physique légitime sont ainsi situées en se référant à l'existence de formations d'enseignants ou d'instructeurs, organisées ou reconnues par l'Etat. La situation des jeux en EPS, ne traduit-elle pas de manière implicite que leur garantie d'existence semble étroitement liée à ces agents formés ? L'éducation physique de nos jours n'est que le produit de celle d'hier, et elle représente, en outre, le résultat des différents conflits et changements qui ont fait son histoire. Décrire l'évolution des jeux traditionnels au sein de l'institution c'est essayer d'écrire l'histoire de ces différentes interférences qui ont fait de l'éducation physique ce qu'elle est maintenant.

La deuxième partie de cette thèse traite les concepts de jeu et de jeux traditionnels et leur importance pédagogique et hygiénique ainsi que leurs contenus aussi intéressants que divers. Nous ne voulons pas énumérer et décrire ces jeux à travers notre exposé, mais plutôt expliquer leur importance d'une manière pouvant garantir leur légitimité et leur continuité dans l'avenir. C'est une étude sur les aspects éducatifs des jeux traditionnels, et les questions portant sur leur évolution, transmission et diffusion dans l'école. Nous nous demanderons si les jeux traditionnels possèdent des valeurs éducatives dans l'EPS, s'ils participent activement à la formation psychique, motrice, sociale, culturelle et physique des élèves en EPS. Au cours du jeu traditionnel, l'élève coordonne-t-il ses mouvements ? Exprime-t-il sa joie ? Montre-t-il une interaction avec le groupe qui l'entoure ou une spontanéité ? Révèle-t-il de l'imagination ?

Le jeu peut être comme un support à des mécanismes d'apprentissage. Cet apprentissage touche des valeurs morales, comme l'esprit d'équipe, le respect des autres et des règles, l'égalité, la fraternité, etc. L'étude concernera les enfants en général et les élèves dans leur milieu scolaire en particulier. Nous cherchons aussi dans cette thèse à attirer l'attention du professeur d'EPS sur l'importance des jeux traditionnels. Le succès de l'enseignant dans la réalisation des objectifs pédagogiques n'est possible que s'il maîtrise ces jeux sur les deux plans, théorique et pratique.

Nous traitons dans cette thèse de l'opposition entre les jeux que nous nommerons plus loin les jeux spéculaires et rationnels (les jeux institutionnels) et les jeux symboliques et originels (les jeux traditionnels). Tout au long de cette partie, nous étudierons la place du jeu dans la religion et dans la philosophie antique. Ensuite, nous verrons la position de la science par rapport au jeu avec les théories biologisantes, de même pour la fonction sociale et psychologique du jeu. Nous terminerons cette partie par une comparaison entre les jeux traditionnels et les jeux sportifs dits institutionnels.

La troisième partie de la thèse se propose d'exposer les résultats de nos propres études empiriques. L'intérêt de cette recherche empirique s'inscrit dans la problématique générale de la compréhension de la place, du rôle et de l'évolution des jeux traditionnels dans l'EPS actuellement, cette dernière s'avérant être de préférence sportive. Nous nous interrogerons sur les résistances qu'a soulevé ou que soulève l'introduction des jeux traditionnels dans les pratiques pédagogiques de l'EPS. D'où, un grand nombre de questions : L'enseignement des jeux traditionnels pose-t-il problème aux enseignants et aux élèves ? Pourquoi ? Comment ? Nous posons l'hypothèse selon laquelle nous considérons que la diminution des jeux traditionnels en milieu scolaire et social est liée à plusieurs facteurs de nature différente, idéologique, institutionnelle, géopolitique, avec en particulier la mondialisation du sport, politique, sociale, et économique, etc.

La dépendance mutuelle entre l'EPS et le jeu est un aspect de la problématique socioculturelle de la vie contemporaine. Cette relation s'accroît davantage avec les changements sociaux récents que connaissent toutes les sociétés. Nous ne pouvons pas non plus ne pas prendre en compte les effets de la technologie et des jeux vidéo dans le XX^e siècle. Aujourd'hui, l'enfant vit dans l'ère de l'informatique, et à l'ombre

de ces multiples innovations scientifiques. Parmi celles-ci, la télévision apparaît comme la plus importante et la plus dangereuse. Elle a envahi toutes les maisons durant ces dernières années. Elle est devenue le moyen de communication le plus important, et celui qui influence le plus la vie des peuples en général et celle des enfants en particulier. Les médias sportifs, à travers le fait d'informer les gens de tous les événements sportifs dans le monde entier, se sont imposés en tant que phénomène social et politique majeur. L'évolution scientifique galopante dans les médias et la télécommunication ont transformé le monde en un petit village électronique universel.¹¹ Ce changement a ainsi abouti à ce grand degré d'entrecroisement entre les frontières et les espaces. Par conséquent, ceci exige d'observer, d'étudier et d'analyser les effets et les retombées auxquels nos sociétés sont assujetties, et donc les défis et les surprises auxquels l'EPS fera face. Nous verrons le rôle qu'ont joué les médias sportifs notamment la radio, la télévision, les journaux et les publicités, avec leur grand impact en raison des informations, des vérités et des idées qu'ils diffusent afin d'informer les gens et les enfants des évolutions sportives les plus récentes. L'analyse sociologique du changement qu'a subi l'EPS durant son histoire nécessite une étude basée sur des questions globales ; Qu'est-ce qui a changé dans l'EPS ? Comment cela a-t-il changé ? Quel est le sens de ce changement ? Quel est son degré ? Pourquoi est-il survenu et pourquoi était-il possible ? Quels en sont les facteurs principaux ? En traitant ces questions, il est utile de définir le changement survenu dans l'EPS comme étant relatif au changement dans la structure et les normes sociales. Il est évident que ces modifications sont étroitement liées, dans la plupart des cas, comme le démontre, par exemple, la relation étroite entre le développement de l'éducation moderne et les changements qui sont survenus sur le plan technologique.

Dans cette recherche, nous essaierons d'étudier les changements survenus dans la société moderne en raison des opérations d'institutionnalisation qu'elle a subies, et leur impact sur l'EPS. A partir de ce que nous voudrions découvrir, il apparaît que ces transformations changent le rythme de la vie quotidienne d'une part, et influencent d'autre part la structure et les fonctions de l'EPS, ce qui mènera à des changements dans les valeurs, les habitudes, les coutumes et les systèmes d'enseignements

¹¹ Breton Philippe, *L'Utopie de la communication : le mythe du « village planétaire »*, Paris, La Découverte, 2004.

répandus dans l'EPS. Ainsi, la place des jeux traditionnels dans l'EPS sera analysée selon plusieurs critères :

- Le rôle que tiennent la gymnastique et le sport dans l'enseignement de l'éducation physique.
- Les textes officiels (manuels, règlements, instructions officielles, programmes) qui légalisent cette discipline depuis le *Manuel de gymnastique et des jeux scolaires* de 1891.
- Les contextes politiques, économiques, sociaux et culturels qui dominaient durant ces périodes.
- Le rôle des acteurs (politiques, pédagogiques, sportifs, militaires et médicaux) qui dirigeaient et dirigent les différents courants, méthodes et conceptions de l'EPS.
- Le rôle de la société contemporaine, de ses innovations technologiques et de son impact sur les enfants et sur leur mode de vie.

En somme, cette thèse recouvre un ensemble de questions fondamentales pour la compréhension du rôle joué par le jeu traditionnel dans l'éducation physique. C'est une étude des relations entretenues entre les jeux traditionnels comme activité physique, et l'EPS en tant que discipline scolaire, et de la place et de l'évolution de celle-ci. Nous espérons participer à l'enrichissement des connaissances sur les périodes diverses du jeu de l'enfant dans la société et de l'élève dans l'école. Nous verrons si les changements dans la société et la tendance à l'institutionnalisation des activités physiques ont un grand impact et conduisent directement à changer la structure et les fonctions de l'EPS et des jeux traditionnels.

Enfin, nous tâcherons de voir s'il est souhaitable d'intégrer les jeux traditionnels dans l'EPS. Sont-ils adéquats comme moyen d'enseignement dans l'EPS ? Apportent-ils une compétence spécifique ? Et si oui, comment les intégrer concrètement à la séance d'EPS ?

PREMIERE PARTIE

CADRE HISTORIQUE DES JEUX TRADITIONNELS

« Un bref détour préliminaire par l'histoire de l'histoire a pour fonction de faciliter la compréhension de la situation actuelle »¹²

¹² During Bertrand, *Histoire culturelle des activités physiques : XIX^e et XX^e siècle*, Paris, Vigot, 2000, p. V.

Introduction de la première partie

Le jeu demeure le témoin vivant de l'histoire sociale et socioculturelle de l'homme face à son environnement. On retrouve ainsi dans divers pays des jeux similaires mais aux règles adaptées selon les cultures des différentes régions. La marelle est jouée dans les faubourgs de toutes les villes d'Occident tout aussi bien que dans les marchés poussiéreux de l'Inde du Nord et du Népal ou dans les villages de Birmanie, Chine et Russie. Selon ADRY, « *Les jeux des enfants, du peuple surtout, sont les mêmes à Paris, à Londres, à Petersbourg, au Caire, à Constantinople, à Ispahan et à Pékin* ». ¹³ Et pourtant, cette universalité des jeux a pu être tantôt favorisée, tantôt contredite, par des modèles d'exercice physique enseignés.

a) Perspectives générales

D'après ARNAUD, l'éducation physique a mimé les coutumes de l'école pour y être intégrée. ¹⁴ Elle s'est construite autour de finalités, d'objectifs, de programmes, d'évaluations et de méthodes d'enseignement.

Il nous semble intéressant de revenir sur la place qu'occupent les jeux traditionnels dans l'histoire. En effet, il ne nous paraît pas possible de comprendre leur situation actuelle, leur signification sociale et culturelle, sans les analyser dans ce cadre historique. Pour approfondir nos connaissances, il est nécessaire de connaître et d'analyser les détails de l'histoire, et en ce qui nous concerne, de suivre par étapes le cheminement progressif ou régressif des jeux dans l'EPS. Durant les différentes époques de l'histoire de l'EPS, plusieurs activités physiques ont été en concurrence pour intégrer cette discipline. Les jeux traditionnels, tout comme le sport et la gymnastique ¹⁵, essaient, par le biais de leurs fondateurs et de leurs promoteurs,

¹³ Adry Jean, *Dictionnaire des jeux de l'enfance et de la jeunesse chez tous les peuples*, Paris, 1807.

¹⁴ Arnaud Pierre, *Le Militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991.

¹⁵ « *La gymnastique a des origines très anciennes, probablement plus de 3000 ans avant nos jours. Hippocrate considérait que gymnastique et médecine étaient liées, tandis que Platon voyait la gymnastique comme une forme d'entretien de l'homme en bonne santé. A Rome, en Perse, en Inde, ou en Chine, on retrouve la trace d'activités similaires, dont le but principal était de préparer les hommes au combat. Au XIX^e siècle, dans tous les pays d'Europe se développent différentes méthodes, orientées vers la formation militaire ou scolaire, avec un fondement nationaliste ou patriotique.* » <http://pagesperso-orange.fr/tamaris-gym/Tam-GAF.htm>

d'occuper une large place dans les séances d'éducation physique et de s'imposer dans l'enseignement scolaire. Les activités physiques sont souvent modifiées pour s'adapter à l'enseignement français. A cause de faits politiques majeurs, comme les guerres de 1870, de 1914-1918 et de 1939-1945, ou d'influences sociales ou culturelles, comme l'introduction des sports athlétiques anglais, l'éducation physique s'est trouvée souvent contrainte d'adopter des activités en raison de ces facteurs externes, hormis des raisons strictement pédagogiques liées à l'école elle-même. Nous nous interrogerons sur l'institution éducative et sa manière susceptible d'imposer des changements. Celle-ci aurait-elle un rôle de décision dans le processus d'intégration des jeux dans cet enseignement ?

Pour THIBAULT, c'est à partir du décret du 3 février 1869 que la gymnastique est apparue officiellement dans les programmes d'éducation physique.¹⁶ Les jeux traditionnels devaient intégrer un système avec une activité physique et une méthode d'enseignement bien implantée et très influente. Comment ont-ils pu intégrer le système éducatif et y-a-t-il eu des résistances face à leur introduction dans l'enseignement ?

Nous verrons ensuite si les jeux sont maintenus dans ce système ou s'ils sont exclus. Les jeux traditionnels ont pénétré dans l'enseignement à partir des choix de certains acteurs. Ce choix n'a pu s'imposer sans opposition et sans réticence. Les défenseurs des différents modèles d'activités physiques comme la gymnastique, le sport ou les jeux traditionnels se sont affrontés de nombreuses fois au nom de conceptions radicalement opposées de l'éducation. Ces personnes œuvraient pour imposer et mettre en pratique leurs propres conceptions de l'éducation physique. Nous décrirons ces confrontations pour comprendre les enjeux des jeux dans l'EPS. Nous présenterons les méthodes et les démarches que ces acteurs utilisaient pour imposer leurs choix, et comment ces derniers ont œuvré pour faire de l'EPS ce qu'elle est devenue.

¹⁶ « On doit le considérer comme le premier texte officiel réglant la situation de la gymnastique dans tous les ordres d'enseignement », Thibault Jacques, *Sports et éducation physique, 1870-1970. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français : étude historique et critique*, Paris, Vrin, 1987, p. 44.

Nous tiendrons compte de toutes les décisions politiques et de celles qui ont un rapport avec les aspects sociaux, culturels et institutionnels. Nous repérerons ces décisions qui ont mis en place les activités physiques dans l'éducation et qui représentaient les conceptions du moment. L'Etat intervient tout en prenant en considération les aspects sociaux, économiques, idéologiques, scientifiques, techniques et culturels du moment. Les instances officielles ne peuvent pas réagir ou prendre des décisions, quelquefois radicales, sans prendre en considération l'entourage et les conceptions dominantes. Ces décisions, sont évoquées dans les textes officiels, qui reflètent, chacun dans son époque, les contenus et les finalités de l'EPS.¹⁷ Cette dernière, durant toute son histoire, ne s'est jamais dotée d'une identité stable qui la représentait définitivement. Mais elle essayait toujours d'afficher une identité en rapport avec les forces ou hiérarchies dominantes du moment. Les textes officiels exposent les savoirs que la société du moment veut transmettre. De même, ils donnent un aperçu des idées et des représentations véhiculées par cette société.

On constate que le pouvoir politique a joué un rôle influent dans l'imposition de certaines formes d'exercices physiques dans l'éducation en générale et l'EPS plus spécifiquement. Au fur et à mesure de l'étude des instructions officielles, on voit combien les choix politiques ont hésité entre la liberté accordée aux professeurs dans leur choix de méthodes d'enseignements et l'imposition, selon certaines circonstances, de contraintes et d'obligations. Les dates de parution des instructions officielles d'éducation physique et sportive correspondent souvent à des changements de régime politique, ce qui entraîne des changements de finalités, des moyens et des buts.¹⁸ D'un autre côté, ces textes officiels sont nés à la suite des contraintes militaires, sociales ou sanitaires.¹⁹ Nous verrons quelle marge de liberté est laissée aux professeurs dans leur choix d'utiliser les jeux traditionnels dans les séances d'EPS. C'est à ces questions que nous répondrons par l'analyse des textes officiels clés de l'EPS. Ces derniers sont porteurs, nous semble-t-il, d'évolutions dans les formes d'exercices physiques, plus particulièrement les jeux traditionnels.

¹⁷ Le manuel du capitaine Vergnes, moniteur de gymnastique aux sapeurs-pompiers de Paris, est le premier reconnu officiellement en 1869. Petit à petit, les finalités et les buts de ces manuels se multiplient et, par delà, font évoluer les méthodes mises en place. En revanche, dès le début du XX^e siècle, les finalités sont vagues et floues, entraînant progressivement la disparition des manuels scolaires.

¹⁸ C'est le cas des Instructions Officielles de 1923, 1938, 1941, 1945, 1967, 1985 et 1995.

¹⁹ C'est le cas du manuel de 1880 et des Instructions Officielles de 1923 et 1945.

L'éducation physique en France a connu une grande évolution tout au long des XIX^e et XX^e siècles. Les pratiques anciennes, qui peuvent remonter jusqu'à l'Ancien Régime, ont influencé les activités physiques jusqu'à aujourd'hui. Les nobles et les bourgeois étaient souvent impressionnés par des pratiques valorisant la force musculaire. Selon ANDRIEU, ces mêmes hommes, qui tenaient politiquement le pays, découvraient les bienfaits des activités physiques et c'est à eux que revenait la tâche d'imposer petit à petit les exercices physiques dans les écoles.²⁰

Nous commencerons cette étude par une brève présentation des activités physiques pratiquées dans la société et dans l'école pendant l'Ancien Régime. Les activités physiques de l'Ancien Régime s'évanouissent progressivement. Au XIX^e siècle, nous évoquerons la naissance de la gymnastique dans le secteur militaire et médical et son parcours d'institutionnalisation dans l'école. A la même période, l'Angleterre voit naître le modèle sportif. Celui-ci influencera les systèmes pédagogiques notamment français. Durant toute l'histoire de l'EPS, avec tous ses concepts, ses spécificités, ses idéologies et ses bouleversements politiques, les jeux traditionnels se sont-ils bien intégrés dans cette discipline scolaire ?

La fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle étaient selon nous favorables à l'introduction des jeux traditionnels dans l'éducation physique. Des acteurs majeurs comme GROUSSET, TISSIE et LAGRANGE, qui militent pour montrer le bienfait de ces jeux, ont réussi le pari de les introduire dans l'éducation physique française. De même, la montée en puissance des médecins et la notion des bienfaits du plein air favorisent l'utilisation des jeux d'extérieur à la place de la gymnastique dans des salles poussiéreuses. La gymnastique aussi, avec son aspect militaire, sérieux et parfois même dangereux perd du terrain en faveur des jeux et de leur côté ludique. En théorie, les professeurs d'EPS sont dans l'obligation de respecter les consignes des manuels scolaires et d'utiliser des jeux traditionnels dans leurs séances d'éducation physique. Mais en pratique, l'application des recommandations varie beaucoup, selon les classes, les professeurs et les moyens dont ils disposent.

²⁰ Andrieu Gilbert, *La gymnastique au XIX^e siècle ou la naissance de l'éducation physique 1789-1914*, Joinville-Le-Pont, Les cahiers ACTIO, 1999.

Nous pensons que la montée en puissance des activités sportives, à partir du XX^e siècle, en France, a induit le déclin des jeux traditionnels. Selon ULMANN, « *le sport a transformé le monde dans lequel nous vivons* ». ²¹ L'influence qu'exerce ce phénomène culturel sur notre temps est incroyable. Les sports modernes remplacent les anciens jeux. Les nouvelles pratiques s'opposent aux anciennes. C'est la rupture entre la tradition et la modernité. En effet, lorsque nous analysons la place des jeux dans les instructions officielles depuis la fin du XIX^e siècle à nos jours, nous observons nettement la primauté d'une pédagogie du sport, notamment depuis les Instructions Officielles de 1967. DURING estimait que « *les grands jeux traditionnels ont été interdits dans et par la société, pour couper court au désordre qu'ils provoquent* », et ce sont les activités sportives qui les remplacent. ²² Le sport, activité encadrée et très contrôlée, ne met pas en question l'ordre social. On élimine ainsi l'anomie des jeux traditionnels, qui pourraient être un danger pour l'ordre public. On considère le jeu comme un facteur de désordre. Mais ce qui apparaît comme une force négative, peut en même temps se révéler une puissance positive. Si le jeu apparaît traditionnellement, selon une perspective moraliste, comme un principe de désordre, il donne à chacun la possibilité de créer son propre ordre. La querelle entre les méthodes d'enseignement persiste encore, où les jeux, dans les textes régissant l'école comme dans les représentations des enseignants, sont mal considérés. Ils ne sont admis le plus souvent qu'en tant qu'activité préparatoire aux activités sportives, ou bien en tant qu'activité récréative après une bonne dose de travail physique. Ces textes officiels, tout au long de l'histoire, avaient et ont toujours une vision réductionniste du jeu. Chaque fois que des nouvelles instructions officielles sont publiées, c'est toujours dans le sens d'une diminution des jeux. Les événements, conceptions, lois, décrets, et les personnages clés qui ont influencé la place des jeux dans l'enseignement de l'EPS dans le système scolaire français de 1887 à nos jours sont présentés dans l'étude qui suit.

²¹ Ulmann Jacques, *De la gymnastique aux sports modernes (Histoire des doctrines de l'éducation physique)*, Paris, Vrin, 1982.

²² During Bertrand, *Des jeux aux sports : repères et documents en histoire des activités physiques*, Paris, Vigot, 1984.

b) Questions de méthodologie

Cette première partie doit être lue comme une enquête historique chargée de montrer l'enchaînement des événements concernant les jeux traditionnels dans l'EPS selon leur chronologie. Parfois nous nous arrêterons pour dresser des bilans et présenter quelques événements par thèmes. La méthode utilisée emprunte deux voies complémentaires.

La première est une étude à partir de documents historiques couvrant les jeux traditionnels dans l'EPS. Elle consiste en une étude de documents, essentielle en histoire et en sociologie. Les documents émanant de sources nombreuses ont apporté des informations complémentaires et objectives. Celles-ci ont permis de tracer une évolution et d'effectuer des comparaisons entre les différentes époques. Leur rôle sera plus ou moins important, pour compléter, rectifier ou appuyer les hypothèses suggérées par l'observation sur le terrain. L'étape documentaire préalable a eu lieu en dehors du terrain. Elle a consisté à rassembler toute l'information disponible sur notre sujet, en fréquentant les bibliothèques, les ressources numériques et Internet. Nous avons décrit d'une manière qualitative l'enchaînement des événements pendant ces époques. Cette méthode est historiographique et qualitative.²³

La deuxième est une analyse de contenu consistant en un examen systématique et méthodique des textes officiels dans l'EPS afin d'en faire la synthèse et d'en extraire les idées principales sur la place des jeux traditionnels et leurs évolutions.²⁴ Dans le domaine de l'EPS, au XIX^e et XX^e siècle, ces textes sont destinés aux professeurs et contiennent les recommandations officielles. Nous cherchons, à la lumière d'écrits de statuts et de nature différents (manuels, instructions, projets, lois, circulaires, décrets, arrêtés...), à mettre en relief les différentes représentations que les pouvoirs se sont faites de l'éducation physique et notamment des jeux traditionnels, et de ses finalités implicites ou explicites (hygiéniques, médicales, militaires, politiques, d'ordre moral...) et leurs influences sur la diminution des jeux traditionnels de cette EPS.

²³ Gauthier Benoît (dir.), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Uni. du Québec, 1992.

²⁴ Nous avons appliqué les démarches méthodologiques classiques d'analyse de contenu, où le support principal est constitué des textes officiels. Quiny Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Bordas, 1988.

Compte tenu de son ampleur et de son importance dans la vie des enfants et dans l'éducation, nous appréhenderons le jeu dans toute sa complexité et son étendue, en commençant par son histoire. Sa transmission s'effectue par plusieurs moyens : livres, émissions télévisées, conférences, films, etc., mais aussi par l'enseignement des futurs professeurs. S'il est vrai que c'est à travers les textes officiels que les professeurs apprennent l'histoire de l'EPS, il semble intéressant de s'interroger sur la façon dont ces textes parlent du jeu et sur la vision qu'ils proposent. Plusieurs interrogations se font jour :

Qu'est ce qu'un texte scolaire officiel d'EPS ? Un texte d'éducation physique a-t-il les mêmes caractéristiques qu'un texte d'une autre discipline d'enseignement ? Les enseignants d'éducation physique ont-ils toujours eu des textes ? Se sont-ils toujours référés aux programmes dont ils disposaient ? Quelle est l'utilité des textes officiels ? Quels différents types de textes d'éducation physique rencontre-t-on ?

Les textes officiels d'éducation physique sont, selon nous, des constructions théoriques qui tentent d'harmoniser les valeurs couramment retenues par une société, les finalités éducatives de l'école, les buts et les moyens spécifiques à cette discipline d'enseignement afin de justifier son utilité et son efficacité. Or, il semblerait que l'espoir d'atteindre la solution idéale à travers la publication de ces documents officiels se solde le plus souvent par un échec. Les multiples versions des textes officiels en éducation physique représenteraient-elles autant de tentatives pour ériger un équilibre et/ou une cohérence entre finalités, buts et moyens ? Les moyens consistent en la mise en œuvre concrète au niveau de la discipline : c'est ce que l'on y fait, ce sont les exercices. Les buts s'analysent comme l'attente en éducation physique de l'intérêt de la mise en exercices, ainsi que l'attente de l'enseignant dans le champ de l'éducation physique. Les finalités dépassent largement le cadre scolaire : elles renvoient à l'attente d'une société.

Il ne s'agit pas ici de juger le contenu des textes officiels de l'EPS, ni de dresser une hiérarchie quelconque entre les bons et les mauvais, mais de procéder à une analyse critique de leur contenu à propos des jeux. Ceci afin de dégager des problèmes et de suggérer des améliorations. Cette analyse devrait nous permettre de mettre à jour la

vision du jeu que montrent ces documents.²⁵ Il est évident qu'une étude des textes officiels ne résume pas à elle seule la vision historique des jeux héritée de l'enseignement. Les documents ne remplaceront jamais l'enseignant. Mais dans la mesure où ils font obligatoirement office de référence, cette étude se justifie pleinement.

Avant de nous lancer dans la lecture des documents officiels, il fallait savoir si nous allions tout comptabiliser ou prendre un échantillon raisonné, et dans ce cas, lequel. Nous avons réfléchi sur les documents qui pourraient répondre à notre problématique historique. Nous avons assigné des limites à l'enquête depuis le manuel de 1891. C'est dans ce premier que les jeux traditionnels sont officiellement introduits, jusqu'à l'arrêté du 25 septembre 2002. Nous sommes d'accord avec PROST que « *l'historien ne lance pas son chalut au hasard, pour voir s'il prendra des poissons, et lesquels* »,²⁶ c'est pourquoi nous avons procédé à un choix d'ouvrages tout à fait réfléchi, défini en premier lieu par le matériel accessible.²⁷ A travers cette analyse des textes, les finalités idéologiques de certaines époques et l'évolution de leurs idées ont davantage été mises en évidence.

Voici livrées quelques remarques sur la nature et la structure des documents officiels scolaires. En premier lieu, nous avons étudié la forme du document, sa présentation, les nombres de pages, les grandes parties. En règle générale, les textes officiels se compose d'un récit, véritable colonne vertébrale du document, autour duquel gravitent des exercices, images ..., formant un tout, conçu et agencé pour être lu, compris aisément et retenu. De ce premier indicateur d'ordre descriptif, on essaie d'extraire des critères, des indicateurs sur lesquels sont élaborés surtout les manuels scolaires. Ensuite, nous avons donné une grande importance à l'introduction car elle livre normalement l'aspect principal du texte. Ensuite nous avons analysé les thèmes de chaque document. Après lecture, nous avons étudié l'évolution des jeux dans les manuels et les instructions officielles pour faire le diagnostic de la situation des jeux

²⁵ Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986.

²⁶ Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

²⁷ Nous avons pu disposer des manuels scolaires de la bibliothèque de la Faculté des Sciences du Sports et de l'Éducation Physique de Bordeaux 2 et de ceux détenus par M. Jean-Paul Callède (Chargé de recherche au CNRS-Bordeaux). Les instructions, décrets, circulaires, compléments, notes de service, programmes et arrêtés ont été fournis par M. Sabatier (Maître de conférences à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique à Bordeaux).

traditionnels et pour chercher une explication sur leur diminution dans l'éducation physique.²⁸ Nous avons voulu trouver la place qu'occupent ces jeux par rapport au reste des exercices dans chaque document, ce qui est un moyen sûr de découvrir leur place dans l'éducation physique et de comprendre leur évolution plus clairement. De même, nous avons exposé les motifs retenus par les pouvoirs publics pour élaborer chaque document. Nous avons montré les finalités, les moyens et les buts de chaque instruction. Nous avons été vigilant sur la conclusion que fournit chaque texte, car c'est dans cette partie que les pouvoirs publics imposent leurs choix, définissent les obligations et rappellent la conduite à suivre.

Cette analyse a retenu l'importance de la présence ou l'absence de l'élément du jeu et a cherché une explication à ces faits. L'analyse de contenu appliquée aux textes a tenté de saisir leur dimension contextuelle. D'après les informations recueillies, nous avons essayé d'obtenir des résultats cohérents, originaux et riches, et si possible de les généraliser et de les expliquer.

²⁸ Maingueneau Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

Section I – Les jeux traditionnels dans l’histoire

Le jeu n’est plus jeu lorsqu’il devient trop directif et trop pédagogique. Il perd dans ces cas la part indispensable de liberté et de gratuité propres au jeu. D’après CAILLOIS, le jeu est une activité « *libre, séparée, incertaine, improductive, réglée, fictive* », ²⁹ donc assez éloignée de la pratique scolaire ... Cependant, la volonté de réconcilier ces deux pôles autour d’une certaine idée de l’enfant est ancienne. C’est ce que cette partie de la thèse va essayer de présenter ...

1 – L’histoire des jeux de l’Antiquité à l’Ancien Régime

Les jeux sont tellement anciens que les ethnologues et les archéologues supposent que les hommes de la préhistoire jouaient à des jeux d’adresse. On identifie par l’étude des traces archéologiques les premiers jeux dans les civilisations de l’Antiquité. On retrouve les premiers jeux de dés cubiques dans la civilisation de l’Indus. De même, l’un des plus anciens jeux à apparaître est le yoyo. Les Chinois ont inventé le jeu de go, et la balançoire existait pratiquement dans toutes les anciennes civilisations. Les soldats d’Alexandre le Grand jouaient au jeu de l’osselet et les Samouraïs d’Asie s’initiaient en jouant au mikado. C’est aussi en Asie qu’est né le cerf-volant. Les Romains jouaient aux dès et pratiquaient aussi les jeux de cirque. Ils jouaient à un jeu similaire à la pétanque, qui consiste à lancer des pierres tout près d’un piquet planté au sol. Leurs enfants s’exerçaient déjà au jeu de la marelle. Dans cette Rome antique, les jeux sont un divertissement public d’inspiration religieuse. De-même, les Egyptiens avaient le dieu Thot pour l’écriture et les jeux.

Tous ces exemples montrent que le jeu constitue une constante des activités de l’homme depuis l’Antiquité. Nous verrons plus loin que PLATON émet l’idée qu’un apprentissage puisse passer par le jeu mais seulement pour les plus jeunes des enfants et dans un but très limité, comme pour apprendre à lire ou apprendre un métier.

²⁹ Caillois, *op. cit.*, 1967.

MENAUT traite dans ses travaux cette théorie spéculaire des jeux, et analyse cette forme de réduction des jeux dans la société. En se référant à la pensée platonicienne, il définit que « *le jeu ne peut rien produire de spécifiquement créateur* ». De ce point de vue, on peut avancer que selon PLATON, « *le meilleur du jeu, c'est le jeu surveillé et contenu dans les garde-fous de l'éthique et de la politique* ». Le jeu institutionnel répond parfaitement à cette ligne de pensée. De même, le « plaisir » du jeu, au Moyen-âge avec la puissance du christianisme, « *est assujetti au respect des règles morales. Moyennant quoi, le jeu s'insère dans tous les comportements sociaux* ». ³⁰ L'Ancien Régime n'est pas une période favorable aux jeux éducatifs. Ils étaient souvent condamnés par l'Eglise, et ils n'étaient pas non plus considérés comme porteurs de valeurs pédagogiques. L'enfance n'est pas du tout perçue à l'époque comme une période positive de la vie.

Selon CALLEDE, l'Ancien Régime était caractérisé par des activités, dites traditionnelles, comme la soule, la crosse, le jeu de paume, et les jeux de force. ³¹ Ces activités physiques n'avaient pas de rapport avec la notion de sport telle que nous la connaissons aujourd'hui, sauf dans certains cas où les défis et les paris avaient leur place. En effet, c'est dans les tournois et les joutes du XI^e siècle que naquît la notion de duel que nous connaissons aujourd'hui dans les sports modernes. Ces activités s'opposaient aussi aux règles fixes de la gymnastique institutionnelle du XIX^e siècle et du sport moderne du XX^e siècle. Tout ce qui est en rapport avec les réglementations universelles des activités modernes était absent. En effet, les jeux de l'Ancien Régime se caractérisaient par leur non appartenance à une institution. Il y avait une liberté dans le choix des règles, la durée et l'espace du jeu. De même, la violence dans ces pratiques était acceptée. Ces jeux valorisaient la liberté d'expression. Ils n'étaient pas soumis à un contrôle extérieur de l'Etat. Encore qu'à certaines époques, comme la « Guerre de 100 ans », les pouvoirs publics ont interdit la pratique des jeux au profit d'activités préparant à la guerre.

³⁰ Ulmann Jacques, *Corps et civilisation, Education physique, médecine, sport*, Paris, Vrin, 1993, p.163.

³¹ Callède Jean-Paul, *L'esprit sportif*, Talence, PUB, 1987.

Dans l'Ancien Régime, le temps de travail était plus important par rapport à ce qu'il est aujourd'hui et occupait une large place dans la vie quotidienne.³² Il manquait le temps de repos après les longues heures de labeur quotidien. De ce fait, les jeux traditionnels se déroulaient pendant les fêtes et les cérémonies religieuses et sociales, ou occasionnellement à des dates non fixées. Ces manifestations représentaient une sorte de repos et de soulagement pour les travailleurs. Le temps du jeu se glisse entre les moments de labeur et de culte et permettaient aussi d'établir un lien social important entre les personnes. Elles régulaient les relations et les conflits, et les individus pouvaient s'exprimer et se détendre. D'après DURING, les comportements sociaux s'exprimaient à travers ces jeux.³³

Certains jeux traditionnels de l'Ancien Régime existent toujours aujourd'hui, mais sous des formes et des réglementations spécifiques. C'est ainsi que la paume, jeu où l'on frappe une balle avec une raquette, est l'ancêtre du tennis. La soule, activité originaire de plusieurs sports de balle, est l'ancêtre du rugby et du football, et même DE SMEDT la considère comme « à l'origine de tous nos jeux de ballon modernes ».³⁴ Ce jeu du Moyen Age a une notion symbolique, c'est une fête de la fécondité. On pense avec ce symbolisme aux cycles des saisons et au fonctionnement de l'Univers.³⁵ La soule (se prononce Choule en Normandie et en Picardie)³⁶ est un jeu passionnant, très violent. Le but du jeu est de ramener la soule, une sorte de boule de taille moyenne, remplie de mousse ou d'étoffe, dans un endroit précisé à l'avance, souvent à l'extérieur de la commune où la partie se déroulait. Aucune règle n'était précisée ; l'espace n'était pas limité (souvent il s'agissait de l'espace des campagnes), aucune durée de partie (la fin du jeu était proclamée quand la soule était rapportée au

³² Legrand Fabienne, Ladegaillerie Jean, *L'éducation physique aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Armand Colin, 1970.

³³ During, *op. cit.*, 1984.

³⁴ De Smedt Marc, Varenne Jean-Michel, Bianu Zeno, *L'esprit des jeux*, Paris, Ed. Seghers, 1980.

³⁵ D'après Elias Norbert, « l'appellation change suivant les régions, choule, savate, barrette. Il semblerait que l'origine du nom soule soit le mot celte : seault, ou le mot latin : sol, désignant tous deux le soleil. Son symbolisme sacré semble se rattacher au culte solaire. » Toutefois Norbert Elias « pense que le terme de Soule viendrait du latin Solea qui signifie sandale, d'où le terme de Choler : chasser du pied », « Sport et Violence », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°6, décembre 1976, pp. 2-21.

³⁶ « On assiste à sa renaissance actuelle en Normandie, sous le terme de « Grande Choule » sur la base de règles évitant la violence et mélangeant un jeu au pied et un jeu à la main. On joue également dans cette région à la « choule à la crosse ». C'est un sport spectaculaire également, mélangeant le jeu à la crosse et au pied. La balle doit passer dans le but, par n'importe quel côté ou bien renverser celui ci. Les joueurs peuvent se bousculer (se chouer). » wikipedia.org.

but ou camp désigné), et le nombre de joueurs n'avait aucune importance.³⁷ L'équipe était constituée d'éléments ayant des points sociaux communs, comme l'appartenance à une même commune ou à une même tranche d'âge. Selon JUSSERAND, il s'agissait souvent de confrontations lors de rencontres annuelles entre deux villages, entre deux paroisses, entre jeunes et plus âgés ou entre célibataires et mariés.³⁸ Les deux équipes s'affrontaient pour le plaisir de se battre et pour montrer leur courage. Tous les coups étaient tolérés, la violence est une réalité quotidienne et banale.

Selon DEFRANCE, l'adresse, la force et l'agilité étaient des qualités indispensables pour participer à ces jeux traditionnels. La force était un signe de pouvoir à cette époque. Pour être une grande personnalité et être populaire, il fallait avoir une verveur physique, de la force et de l'adresse, résister à la fatigue, et il fallait réussir des exploits. Il fallait être fort pour dominer alors que dans la société actuelle, la force physique ne donne plus de pouvoir hiérarchique.³⁹

D'autres jeux traditionnels, que SOLAL décrit comme les jeux d'exercices, ont intégré l'éducation scolaire et se sont transformés pour certains en sport, comme « *les jeux de sauts, la paume, les jeux de saute-mouton, les jeux de palets, le cheval fondu, les galets, les jeux de petite ou grande course, les jeux de boules, les barres, les jeux de quilles, les jeux de chat, les jeux de toupies, les quatre coins, la pirouette, les jeux de crosse, les grimpers, les jeux de garruche, les jeux d'équilibre, la lutte, les échasses, les marelles, la danse, le mail, les cordes à sauter, la longue paume, le volant, les osselets, les lancers, les jeux de bouchons, le javelot, le ballon, la balle à la muraille* ». ⁴⁰

Les jeux d'Ancien Régime tendaient à disparaître avec la naissance d'un nouveau modèle d'activité physique : la gymnastique, mais aussi avec la mise en place d'un contrôle d'Etat des différentes formes de violence. En effet, ces jeux devenaient

³⁷ Callède, *op. cit.*, 1987.

³⁸ Jusserand Jean Jules, *Les sports et les jeux d'exercices dans l'Ancienne France*, Paris, Plon, 1901.

³⁹ Defrance Jacques, *L'excellence corporelle : la formation des activités physiques et sportives modernes : 1770-1914*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 1987.

⁴⁰ Solal Edouard, *L'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire (1789-1900)*, Paris, Ed. Revue EPS, 1999, p. 26.

tellement violents et meurtriers que les rois et l'Eglise⁴¹ les ont progressivement interdits.⁴² La tentation est grande pour les autorités en place d'interdire la pratique des jeux, source de désordre public mais aussi objet de réprobation pour les autorités religieuses. Celles-ci les considéraient au mieux comme un divertissement futile qui éloigne le fidèle des préoccupations de l'au-delà. Les ordonnances interdisant les jeux de plein air se multiplient. Le problème du jeu est devenu moins un sujet idéologique et religieux qu'une simple question de sécurité publique.

Concernant l'école, la pratique des activités physiques était restreinte à quelques jeux simples, menés par les élèves eux-mêmes, pendant les récréations et les temps libres, sans une direction réelle de la part des maîtres. La récréation était presque comme une séance d'éducation physique. Avant d'entrer en classe le matin et pendant le temps libre qui séparait les sessions, les enfants pratiquaient instinctivement l'activité la plus naturelle qui est le jeu. C'est de cette manière que la pratique libre des jeux traditionnels a commencé dans le milieu scolaire.⁴³ En 1791, un projet rapporté par Charles-Maurice de TALLEYRAND-PERIGORD, sur l'instruction publique, cite officiellement la pratique des jeux dans les récréations en primaire ; « *pendant les récréations, on les exercera à des jeux propres à fortifier et à développer le corps* ». ⁴⁴ En revanche, SPIVAK évoque que dans certains collèges, les jeux étaient considérés comme un bon moyen pour le développement corporel des enfants et étaient utilisés dans l'enseignement.⁴⁵

⁴¹ Cette interdiction remonte à l'Antiquité où l'empereur chrétien romain Théodose annula en 393 les Jeux Olympiques considérés comme fête païenne. Les violences dans les jeux entraînant régulièrement des blessés et éventuellement des morts à renforcer ce refus de la part de l'Eglise concernant leurs pratiques. Thomas Raymond, *Education physique et sportive*, Paris, PUF, 1983.

⁴² Selon Menaut André (à paraître), « *une raison plus politique et économique poussait à l'interdiction de ces jeux qui prenaient le pas sur les exercices physiques plus nobles et plus utiles à l'Etat. Charles V tirant les leçons des défaites de Crécy et de Poitiers, prit une ordonnance en 1369 proscrivant « tous jeux de dés, de balle, de paume, de quilles, de soule... afin de se rendre habile en fait de traits d'arc ou d'arbalète dans l'intérêt du bon état, sûreté et défense du royaume ».* On retrouve là une opposition d'origine antique entre les jeux, considérés par la politique comme non sérieux et les activités physiques sérieuses qui conduit par exemple les politiques à la veille de la guerre 1914-1918 à poser la question de la valeur formatrice de sports d'équipes : ceux-ci ne tendent-ils pas par avance à affaiblir la compétitivité des citoyens ? ... Il faut préparer la guerre qui elle n'est pas un jeu... ». Voir aussi à ce sujet Elias Norbert et Dunning Eric, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Ed. Fayard, 1994.

⁴³ Groperrin Bernard, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest France, 1984.

⁴⁴ Talleyrand Charles-Maurice, *Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, les 10, 11, 19 septembre 1791*, Paris, Imprimerie de Baudouin, 1791, pp. 116-117.

⁴⁵ Spivak Marcel, *Les origines militaires de l'Education physique en France (1774-1848)*, Vincennes, Service historique de l'armée de terre, Ministère d'Etat chargé de la défense nationale, 1972.

2 – L’histoire des jeux de la Renaissance au XX^e siècle

D’après ARIES, la Renaissance est la période marquante où le jeu a reçu de l’intérêt au niveau éducatif. On y trouve pour la première fois dans un dictionnaire français le mot « jouet » en 1534. De même, ce sont les religieux, surtout les Jésuites, qui ont favorisé l’introduction du jeu dans la pédagogie au sein de leurs écoles.⁴⁶ A l’opposé, les pédagogues du XVII^e siècle en France étaient très réticents envers l’intérêt des jeux considérant que ceux-ci éloignaient l’enfant de la bonne éducation chrétienne. A l’étranger, COMENIUS en Tchéquoslavie et LOCKE en Angleterre partageaient une vision plus positive de l’enfance et reconnaissaient l’importance éducative du jeu. On assiste dans ce siècle à une éducation des princes et des élites par le jeu, comme le jeu de l’oie, les jeux de reconnaissances des blasons et généalogiques, jeux sur l’histoire et la mythologie...

Les Lumières s’imposent en Europe au XVIII^e siècle. Mais les jeux restent les mêmes qu’au XVII^e siècle. On constate cependant un développement considérable des jeux de lecture, des jeux géographiques et la réhabilitation des jeux physiques encouragés par les hygiénistes. On ne trouve pas des jeux de filles à cette époque. Ces jeux témoignent d’un renouvellement de la pensée pédagogique qui accepte davantage les idées de plaisir et de douceur.

Mais la pensée pédagogique ne progresse guère sur l’utilité du jeu : même ROUSSEAU ne propose que des jeux simples souvent physiques, pour les moins de douze ans, sans grand intérêt éducatif puisque la véritable éducation commence ensuite et sans les jeux. Un seul pédagogue, M. de VALLANGE⁴⁷, est le premier à affirmer explicitement que l’éducateur doit associer l’étude au jeu et au jouet. Ce dernier, puis d’autres par la suite inventent au cours du XVIII^e siècle des jeux éducatifs imprimés pour enseigner la lecture et le latin. On retrouve un intérêt pour l’enfance dans la peinture où les petits sont souvent représentés avec leurs jouets, comme chez le peintre Jean Siméon CHARDIN. Mais l’enfant jouant est toujours le

⁴⁶ Ariès Philippe, Margolin Jean-Claude, *Les jeux à la Renaissance : actes du XXIII^e Colloque international d’Etudes Humanistes*, Tours, Vrin, 1980.

⁴⁷ Vallange a beaucoup fait avancer la réflexion sur les aides à l’apprentissage, et l’utilisation du jeu en pédagogie.

symbole du temps qui passe. Les jeux ont un intérêt, mais celui-ci n'est pas encore très bien cerné par les éducateurs. Le siècle qui suit révolutionne, quant à lui, la place du jeu dans la société.

L'industrialisation qui marque la transformation de la société, son urbanisation et la diffusion de l'instruction obligatoire pour tous modifient le caractère des jeux éducatifs au XIX^e siècle. Le jeu acquiert une implication éducative croissante, en plus de lui fournir les moyens d'une diffusion internationale. Les changements économiques essentiels autorisent la multiplication des jeux et jouets, leurs prix bas rendant accessible leur expansion dans la société.

D'un autre côté, la diffusion de l'instruction permet à de nouveaux jeux éducatifs d'apparaître, sans que les anciens ne disparaissent. Les jeux militaires se transforment en jeux patriotiques, et aident à bâtir la légende napoléonienne, à porter des armes, et glorifier les dominations coloniales. La mode du soldat de plomb s'installe en France ensuite, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. C'est la période où l'armée tient un grand rôle dans la vie de l'Allemagne, de la France et du Royaume-Uni.

De même, comme la France luttait pour l'alphabétisation de masse, des nouveaux jeux de lecture se développent dans ce XIX^e siècle. On aperçoit aussi la naissance des jeux d'histoire avec des buts de propagande avec le développement de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. La géographie connaît le même enthousiasme avec le découpage de la France en départements entraînant l'apparition de puzzles du pays. Les jeux éducatifs ont largement augmenté dans le XIX^e entraînant aussi la naissance des jeux scientifiques et des jeux pour de filles. La pensée pédagogique adopte le jeu et le jouet, n'excluant pas de même des débats vifs à ce sujet tout au long du siècle.

On constate que le jeu pénètre dans les écoles des enfants, et qu'il est admis pour le développement de l'enfant. D'après BROUGERE, le début du jeu pédagogique appartient au XIX^e siècle.⁴⁸ Selon ARIES, la révolution des mentalités née au XVIII^e concernant la vision du jeu chez l'enfant, s'achève réellement au XIX^e siècle.⁴⁹ Mais

⁴⁸ Brougère Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

⁴⁹ Ariès Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Ed. du Seuil, 1975.

sur le terrain, le jeu et le jouet conservent une place limitée et bien contrôlée dans l'éducation.

Le nombre des jeux continue à augmenter dans la première moitié du XX^e siècle. Les régimes totalitaires dans cette période accentuent le contrôle sur les jeux afin d'avoir une emprise sur la jeunesse. Ces régimes cherchent l'adhésion de la jeunesse par les jeux patriotiques. Parallèlement, les jeux technologiques montent en puissance. Les jeux électriques et électroniques se développent, pour atteindre l'importance qu'on leur connaît aujourd'hui. Les Etats prennent en charge de plus en plus l'éducation des jeunes. Cette éducation se concentre sur les études et sur le développement psychologique des enfants. Les études sont un élément essentiel de la vie des jeunes. Les jeux éducatifs suivent cette orientation.

Les jeux au XX^e siècle s'adressent aux hommes, de la petite enfance à l'âge adulte. Ils suivent les lois économiques de rentabilité et de marketing. De même, les jeux, surtout les jeux vidéo actuels, sont très proches de la notion des guerres et des combats, ou encore des jeux sur l'écologie, tous proches de notre société actuelle et des problèmes qu'elle soulève.

On constate que les jeux électroniques ont gagné un public de différentes tranches d'âges, alors que les jeux éducatifs semblent régresser. Les pratiques scolaires ne suivent pas les consignes et recherches pédagogiques dans ce domaine, à part peut être à la maternelle. On assiste même à une certaine remise en cause de cette méthode pédagogique depuis les années quatre-vingts, en critiquant la place exagérée des jeux dans notre société. L'école est revenue sur la transmission des connaissances et des apprentissages de base sans avoir recours au jeu. Et ce sont surtout les enseignants eux-mêmes qui sont réticents envers la pratique des jeux dans l'enseignement scolaire. De même, les jeux électroniques ont pris le dessus sur les autres jeux, dont les jeux traditionnels, et les enfants les pratiquent moins.

La situation actuelle est devenue compliquée. Le jeu est toujours reconnu par les psychologues et la société pour son grand intérêt pour l'enfant et pour l'adulte ainsi qu'en tant qu'activité fondamentale et gratuite. Mais sa place réelle dans la pratique scolaire est très réduite. Les jeux ont perdu leur âme et ils sont dépassés par une vague de jeux modernes mais des plus artificiels. On peut estimer que la place du jeu dans

l'école a toujours dépendu de la conception que la société a de l'enfant et de son éducation.

Il faut trouver un équilibre entre la gratuité du jeu et la nécessité de la pédagogie. Cette combinaison permet souvent d'obtenir des situations d'apprentissage riches, inédites et fructueuses. Nous présentons dans la section suivante une analyse historique de la place des jeux traditionnels dans l'éducation physique française et leur évolution puis diminution voire exclusion du système éducatif scolaire, depuis la naissance de l'éducation physique jusqu'à nos jours. En effet, la société et l'institution scolaire en particulier considèrent que le jeu crée le désordre, et fait perdre la raison au joueur, alors que les jeux institutionnalisés font régner l'ordre et sont contrôlables. Pour réduire le désordre dû au jeu, il est préférable de proposer des activités structurées pour instaurer l'ordre.

Section II – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique

Depuis son introduction dans l'école et jusqu'à nos jours, l'éducation physique est souvent en évolution. Elle a pu obtenir sa reconnaissance en tant que discipline d'enseignement, mais elle recherche toujours à renforcer sa position institutionnelle. L'éducation physique a réussi à avoir un système d'évaluation des savoirs enseignés, surtout pour les activités sportives, grâce à la recherche en didactique des APS et de la constitution d'une didactique de l'EPS, mais cela peut être au dépend des jeux traditionnels...

1 – La naissance de l'éducation physique

Il est toujours délicat de donner une date et un lieu précis pour marquer l'avènement de l'éducation physique. Le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, dirigé par BUISSON,⁵⁰ peut nous y aider, en référence au foyer culturel européen. Pour DURKHEIM, auteur de l'article *Education* et de l'article *Pédagogie*, pour qu'il y ait éducation, il faut la mise en présence de deux catégories de personnes : des adultes, ayant le statut d'éducateurs, et la génération montante : les jeunes, qui sont à éduquer. En outre, toute éducation suppose un effort dans les acquisitions. En outre, DURKHEIM identifie trois plans : l'éducation intellectuelle, l'éducation morale et l'éducation physique. La Grèce antique a favorisé la naissance de différents modèles d'éducation de la jeunesse (par exemple Sparte, souvent opposée à Athènes). Dans ce même dictionnaire, DEMENY a rédigé le chapitre *Gymnastique pour l'Education Physique*, et il insiste sur les progrès accomplis pour définir à la fois les méthodes et les contenus de l'éducation physique moderne. Telles sont les bases historiques habituellement retenues.

⁵⁰ Buisson Ferdinand (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instructions primaires*, Paris, Hachette, 1911.

Dans l'Antiquité grecque, selon ROBERT, l'éducation physique « contribue largement encore à la formation générale du futur citoyen ». ⁵¹ L'éducation grecque valorisait l'esprit et le corps. L'enfant grec s'entraînait à la gymnastique, à la lutte et pratiquait des exercices physiques pour fortifier son corps. Pour ULMANN, la gymnastique pratiquée surtout à Sparte était basée sur une éducation à vocation militaire. L'éducation physique avec la gymnastique comme activité essentielle avait pour but de former des futurs soldats. ⁵²

NEAUMET considère que cette discipline de l'éducation générale existait depuis le X^e siècle avant J. C. ⁵³ LEGRAND et LADEGAILLERIE situent l'éducation physique au Moyen-âge. Ces auteurs évoquent aussi le rôle militaire de la gymnastique à l'école comme une forme d'éducation physique. Ils soulignent que NAPOLEON lui-même considérait la gymnastique comme un bon moyen pour préparer les élèves à être de futurs soldats. Ils reviennent aussi au XV^e siècle et indiquent que certaines écoles privées ajoutaient un enseignement corporel à l'enseignement général. Ces auteurs citent aussi des noms de pédagogues Italiens, Espagnols et des Hollandais ⁵⁴ qui militaient pour des exercices physiques et des jeux dans l'école. ⁵⁵ SOLAL considère que le terme d'éducation physique est né au XVIII^e siècle dans les écrits de Jacques BALLAXERD ⁵⁶, avec un plan de travail pour des exercices physiques rigoureux. ⁵⁷

En fait, des exercices physiques commençaient à être regroupés par des pédagogues dans des systèmes spécifiques. Dès lors, des exercices corporels vont se démarquer des jeux traditionnels en proposant une systématisation des exercices. Commençons donc à décrire les exercices corporels. ⁵⁸ Il y a là une rupture entre la tradition symbolisée par les jeux de l'Ancien Régime, et un nouveau modèle d'activité physique qui se veut ouvert à d'autres critères de travail et de normes institutionnelles. Comme l'explique DEFRANCE, l'éducation physique apparaît avec une sorte de

⁵¹ Robert Paul, « L'athlétisme dans l'antiquité grecque », *Revue EPS*, n° 34, mars 1957, p. 2.

⁵² Ulmann, *op. cit.*, 1982.

⁵³ Néaumet Pierre, *L'éducation physique. Repères historiques*, Editions Revue EPS, 1993.

⁵⁴ Les italiens Vergerio, Da Feltre, Mafeo et Vegio, Vives l'espagnol et le hollandais Erasme.

⁵⁵ Legrand, Ladegaillierie, *op. cit.*, 1970.

⁵⁶ Ballexerd Jacques, *Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*, 1762.

⁵⁷ Solal, *op. cit.*, 1999.

⁵⁸ Legrand, Ladegaillierie, *op. cit.*, 1970.

systematisation des différents exercices physiques qui étaient pratiqués jusque-là d'une manière mal ordonnée.⁵⁹

Malgré ses tentatives pour systématiser les divers exercices corporels, l'éducation physique n'est pas encore clairement établie. Par contre, les nouveaux modèles cassent les différences sociales que connaissaient les jeux traditionnels dans l'Ancien Régime. Les nouveaux exercices vont s'imposer à tout le monde sans distinction de position sociale. Cette période de l'histoire, comme la considère VIGARELLO, n'est pas aussi claire. Les exercices physiques sont groupés dans des activités physiques qui ne sont pas encore de la gymnastique, mais « *un ensemble d'activités qui ne sont pas pour autant des pratiques erratiques, avec des références scientifiques, avec des références rationalisées sans être nécessairement savantes* ». ⁶⁰

En effet, l'éducation physique que nous connaissons aujourd'hui est née suite à des idées philosophiques et pédagogiques qui remontent avant la Renaissance. C'est ROUSSEAU qui inspira les pédagogues contemporains pour la création des premiers modèles d'éducation physique et de gymnastique. ROUSSEAU considérait que l'homme est sain, c'est la société qui le corrompt. Il faut donc revenir à l'état pur de l'homme, à l'air pur, à la nature. Il préconise une éducation physique et intellectuelle. L'homme se sert de son corps, donc il faut l'exercer physiquement. Son éducation générale naturelle préconise les exercices physiques, dont une préférence pour le jeu de la paume.⁶¹

Après ROUSSEAU, ses successeurs comme Johann BASEDOW en Allemagne et Johann PESTALOZZI⁶² en Suisse ont travaillé pour l'introduction et la systématisation des exercices corporels dans l'éducation. L'image de l'éducation corporelle dans l'éducation générale devient mieux tolérée et mieux perçue par la société. GUTS MUTHS, élève de BASEDOW, reste l'un des meilleurs précurseurs allemands qui ont mis en place une méthode de gymnastique pédagogique bien élaborée. Les références et ouvrages qu'il a laissé sur les exercices corporels ont

⁵⁹ Defrance, *op. cit.*, 1987.

⁶⁰ Vigarello Georges, *Le corps et ses représentations dans l'invention de la gymnastique*, In *Entre le social et le vital. L'éducation physique et sportive sous tensions (XVIII^e-XX^e siècle)*, Pociello Christian (dir.), Grenoble, PUG, 2004, p. 27.

⁶¹ Solal, *op. cit.*, 1999.

⁶² Johan Pestalozzi favorisait la libre pratique des jeux par les enfants.

inspiré plusieurs personnes et ont aidé à leur développement. Selon SOLAL, GUTS MUTHS préconisait des concepts d'éducation physique pour une gymnastique adaptée aux enfants d'âge primaire allant des jeux libres à des jeux plus complexes.⁶³

Nous estimons que l'éducation physique à écarté les jeux de son enseignement afin d'avoir une légitimité rationnelle auprès des autres disciplines scolaires, considérant les jeux comme activité subversive non contrôlable, donc ne correspondant pas aux attentes d'une éducation rationnelle et contrôlée. Se pose alors la question du choix des activités utilisées au regard des capacités et compétences à acquérir. C'est l'objet d'un programme d'enseignement dont la discipline veut se munir pour accomplir son intégration scolaire. L'éducation physique doit légitimer sa place dans le système scolaire pour continuer d'exister, c'est donc un enjeu de survie. L'histoire de l'éducation physique est une suite d'épisodes d'affirmation et de justification d'elle-même.

⁶³ Solal, *op .cit.*, 1999.

2 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique du XIX^e siècle : De la période militaire à la période médicale

Nous présentons les activités physiques du XIX^e siècle, leur évolution dans la société et dans l'école, et leur rapport et influence sur la pratique des jeux traditionnels dans l'éducation physique, dans la mesure où ce siècle nous semble-t-il une période charnière pour leur développement.

Au début du XIX^e siècle, des pédagogues établissaient de nouvelles méthodes d'exercices physiques. La gymnastique militaire, nationaliste et agressive naquit avec JAHN en Allemagne. Il était influencé par les travaux des philosophes allemands KANT et FICHTE qui considéraient l'éducation physique comme un moyen de développement physique du corps et d'intégration de l'individu dans la société. La gymnastique, doit être utilisée au service de la nation allemande.⁶⁴ Selon AMSLER, il est considéré comme « *le père de la gymnastique* ». ⁶⁵ D'après SOLAL, la gymnastique devint avec lui un moyen d'éducation collective, où l'individu apprend la culture de son pays et développe son attachement et sa solidarité nationale.⁶⁶

Alors que LING créa en Suède en 1813 une gymnastique scientifique, analytique, correctrice et orthopédique, nommée « suédoise ». Cette méthode est jusqu'à présent souvent utilisée dans les séances d'éducation physique, notamment dans la partie consacrée à l'échauffement. Cette méthode a réduit la place des jeux traditionnels, considérés comme secondaires en EPS, comme une activité en fin de séance mais non productive en séance d'EPS.

D'un autre côté, la gymnastique pédagogique et militaire apparaît avec AMOROS. Il s'est beaucoup inspiré de PESTALOZZI avec sa gymnastique élémentaire, et de JAHN avec ses exercices militaires. La gymnastique d'AMOROS était destinée à l'enseignement et à l'armée. Il ne parvint pas à l'utiliser comme moyen d'éducation

⁶⁴ Seners Patrick, *L'EPS : son histoire, sa genèse : de la gymnastique... aux compétences culturelles et méthodologiques, des manuels... aux programmes, du "maître de gymnastique"... au "professeur agrégé d'EPS", jusqu'aux textes de 2004*, Paris, Vigot, 2004.

⁶⁵ Amsler Jean, « Un centenaire : Friedrich Ludwig Jahn », *Revue EPS*, n°13, décembre 1952, p. 3.

⁶⁶ Solal, *op. cit.*, 1999.

pour les élèves dans les lycées, par contre l'armée française a bien adopté sa méthode.⁶⁷ Son enseignement a alors eu un grand succès, l'armée demandant cet entraînement pour la préparation de ses soldats à la guerre. Cette institution a offert à la gymnastique un moyen de s'agrandir, en construisant des gymnases militaires (Gymnase de Grenelle, Ecole Normale Militaire de Gymnastique de Joinville-le-Pont...).⁶⁸

Notons qu'une école normale de garçons fut créée à Versailles par le ministre de l'Instruction publique, Camille de MONTALIVET, le 01 décembre 1831. SOLAL mentionne que dans son règlement, des exercices militaires étaient prévus pour les élèves lors des récréations. C'est une des premières formes de réglementation des exercices physiques dans les établissements scolaires françaises, même si c'était en dehors du programme scolaire.⁶⁹

Cette gymnastique militaire et spectaculaire s'est transformée peu à peu en éducation physique au sein de l'école. Ce changement n'était pas possible sans tenir compte de différents contextes extérieurs, politiques et économiques, beaucoup plus que pédagogiques. Les divers pouvoirs et courants de l'éducation physique, qui à travers les textes officiels essaient d'imposer leur volonté, ne retiennent des activités physiques que ce qui conforte leur conception et leur conviction. Les jeux, considérés comme un sous-produit comportemental, se retrouvent réduits et remplacés par des méthodes gymniques bien encadrées. La gymnastique d'AMOROS ou de LING offre la possibilité aux maîtres de contrôler la jeunesse et d'instaurer l'ordre, alors que les jeux à l'opposé répandent le désordre et offre la possibilité d'enfreindre les règles.

Enfin, en Angleterre, Thomas ARNOLD créa la méthode des jeux d'équipes ayant un but d'éducation morale et sociale. C'était une activité passionnante qui occupait un temps important dans la vie des Anglais. Son introduction dans l'école et son insertion est due à ARNOLD. Selon ULMANN, ce principal du collège de Rugby trouve dans

⁶⁷ Legrand, Ladegaillerie, *op. cit.*, 1970.

⁶⁸ Defrance, *op. cit.*, 1987.

⁶⁹ Solal, *op. cit.*, 1999.

le sport, en lui imposant quelques changements pédagogiques, un moyen de lutter contre la violence dans les collèges anglais.⁷⁰

Tous ces auteurs étaient inspirés par des idées philosophiques et pédagogiques et ils ont créé leurs méthodes en s'adaptant aux besoins et cultures de leurs pays respectifs. Différents modèles sont créés et utilisés par ces pédagogues et leurs élèves. Nous distinguons les exercices physiques : militaires (JAHN, AMOROS et LAISNE), naturels et utilitaires (CLIAS)⁷¹, culturistes (TRIAT et DESBONNET), hygiéniques et médicaux (LING, TISSIE, FOURNIE, LAGRANGE, BOIGEY, SEURIN⁷² et DEMENY⁷³). La plupart de ces modèles écartent le jeu libre faisant appel à l'imaginaire, et bâtissent leurs méthodes sur un modèle bien réglé.

Parallèlement au développement des exercices militaires, certains médecins d'origine sociale modeste, trouvaient dans la gymnastique un modèle thérapeutique approprié. Ce système d'exercices physiques servait dès lors de traitement hygiénique et médical. La gymnastique s'est vue attribuer un caractère thérapeutique, et devient un moyen préventif et curatif. DEFRANCE considère qu'elle gagna sa place dans les politiques d'hygiène publique.⁷⁴

La seconde moitié du XIX^e siècle fut la période où la gymnastique fut progressivement institutionnalisée. Elle s'introduisit timidement dans le système scolaire. C'est dans cette phase qu'ARNAUD situe la naissance de l'éducation physique.⁷⁵ Elle apparaissait comme un remède pour préserver la santé des élèves, en plus de son rôle éducatif. Mais les finalités relatives à la vocation militaire et patriotique étaient dominantes. L'Etat, l'Eglise, l'école et les municipalités utilisaient la gymnastique pour le contrôle des individus. C'était aussi une pratique où l'on

⁷⁰ Ulmann, *op.cit.*, 1982.

⁷¹ Trop tourné vers la gymnastique, Cliais oublia de donner une place importante aux jeux, même dans les classes primaires.

⁷² Seurin s'oppose aux jeux. Il est partisan de la méthode suédoise.

⁷³ Demeny fut l'inventeur de la gymnastique au « *mouvement complet, continu et arrondi* ». Les jeux trouvèrent une petite place dans sa méthode. Pour lui, les jeux représentaient une sorte de récréation psychologique. Ils furent utilisés dans la partie de sa leçon appelée « la gymnastique d'application », où il pratiquait grâce aux jeux des exercices de force et de coordination.

⁷⁴ Defrance, *op. cit.*, 1987.

⁷⁵ Arnaud, *op. cit.*, 1991.

exprimait ses sentiments envers Dieu, le Roi et la Patrie, et les vertus morales comme l'honnêteté, la camaraderie, la modestie...⁷⁶

Cette seconde moitié du XIX^e siècle voit la généralisation de la conception organiciste de la société en France et renforce la place prise par la santé et l'hygiène en les considérant comme les remèdes de tous les maux sociaux. Le social semble soumis à l'efficacité du biologique. Dans ce cadre, les théories développées par Jean-Baptiste De LAMARCK et par Charles DARWIN jouent un rôle déterminant. Une croyance dans les possibilités de l'amélioration de l'homme en tant qu'espèce animale se développe avec LAMARCK et l'idée de transmission des caractères acquis. Tandis que la société industrielle apparaît comme un facteur de dégénération,⁷⁷ la régénération devient une œuvre nationale nécessaire. Les théories de DARWIN, qui s'appuient sur les idées de sélection naturelle, d'élimination des plus faibles et de lutte pour la vie, ne font que renforcer ce processus. Se développent alors les thèses eugénistes issues du « darwinisme social » qui donnent une place centrale à l'hérédité et à la notion de race forte, cette dernière prenant après 1870 une définition nationaliste : le redressement du pays passe par la régénération et le perfectionnement de la race, la gymnastique trouve là sa place...

Dans le même temps, de nombreux auteurs, comme Auguste COMTE et Claude BERNARD, trouvent dans le progrès des sciences la promesse d'une amélioration biologique et sociale de l'homme : du progrès des sciences doit découler le progrès social. Avec l'arrivée des républicains au pouvoir, qui partagent pour la plupart cette idéologie positiviste, ces scientifiques bénéficient d'un pouvoir intellectuel et social important. Certains, tels que Paul BERT ou Marcellin BERTHELOT, s'investissent dans la politique et contribuent à la propagation de l'esprit positif. Il s'agit d'entreprendre l'application des sciences à tous les domaines de la société.

L'enseignement était donc dépendant de multiples finalités d'ordre militaire et patriotique, médicale, sanitaire et éducatif, toutes se confrontant au sein de l'école. Nous pouvons considérer que jusqu'aux années 1890, les finalités d'éducation physique étaient plus à tendance militaire. Par contre, après cette période, l'éducation

⁷⁶ Defrance, *op. cit.*, 1987.

⁷⁷ Vigarello Georges, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J.P. Delarge, 1978.

physique trouvait davantage de finalités d'ordre hygiénique. Le patriotisme et le militarisme semblaient être essentiels dans la procédure d'institutionnalisation de la gymnastique dans l'école. Le rôle des facteurs hygiéniques et sanitaires et leur rapport avec la gymnastique scolaire n'étaient pas non plus négligeables.

Ce fut la loi Falloux⁷⁸ du 15 mars 1850, qui publia un texte rendant la pratique des exercices physiques facultative dans les écoles primaires. Puis la loi du 24 mars 1851 dans les écoles normales primaires, classa la gymnastique comme une matière scolaire, mais sans programme ni instruction. Après la fermeture du gymnase militaire de Grenelle en 1837, l'Ecole de Joinville fut créée le 22 juin 1852. Les dirigeants de cet établissement appliquaient la gymnastique inspirés par les travaux d'AMOROS avec un règlement strictement militaire. Cette école avait pour but de former des moniteurs de gymnastique militaire. Mais ces moniteurs formés à diriger des adultes militaires, se retrouvaient dans les établissements scolaires primaires et secondaires du fait d'un manque d'instituteurs. Ils appliquaient donc les consignes des règlements militaires de Joinville, inspirés de la méthode amorosienne.

Ensuite, FORTOUL, le nouveau ministre de l'Instruction Publique et des Cultes, vit dans les exercices physiques une nécessité éducative importante et créa une commission en 1853. Elle établit une étude sur les bienfaits de la gymnastique à l'école pour développer les forces physiques des élèves. Cette commission décida que la gymnastique devait prendre une part dans l'éducation des élèves, avec une ou deux leçons en dehors du temps libre consacré aux récréations. La gymnastique devait surtout avoir un rôle compensateur du travail intellectuel des élèves. Mais, malgré les recommandations, les réformes n'étaient pas accomplies. Beaucoup d'équipements manquaient, et la gymnastique n'avait pas eu de séances particulières et resta pratiquée pendant les récréations.

En 1863, Victor DURUY, accède au Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes. Il se mobilisa pour réorganiser et développer l'enseignement public. Les problèmes d'hygiène furent son objectif essentiel. Concernant le primaire, la gymnastique resta dans les matières facultatives. Il créa le 15 février 1864 une commission chargée

⁷⁸ Du nom du ministre de l'Instruction publique et des Cultes, Alfred Frédéric, comte de Falloux. C'est le premier texte législatif qui concernait la gymnastique dans les écoles.

d'étudier les problèmes d'hygiène dans les lycées publics. Cette commission rédigea un rapport, et la circulaire du 10 mai 1864 expliquait l'important rôle que la gymnastique exerçait sur le développement de la condition physique et l'amélioration de l'hygiène de vie des élèves. Cette circulaire s'intéressait plus particulièrement aux récréations. Les élèves avaient une journée de travail assez longue, plus de onze heures de cours par jour, et les récréations devaient servir à compenser ces longues heures d'études. Des jeux vifs étaient préconisés pendant les récréations dans le but de faire travailler les différents muscles du corps et bien faire circuler l'oxygène dans l'organisme. Selon MEUNIER, dans cet esprit d'hygiène et de propreté, les jeux étaient recommandés mais non obligatoires et non réguliers dans l'enseignement.⁷⁹

De même, VERNOIS, réalisant d'après ses observations que les lycéens ne jouaient plus pendant les récréations, recommanda les jeux qu'il considérait comme une sorte de remède contre les problèmes d'hygiène. Ces mouvements et exercices semblaient nécessaires pour lutter contre les méfaits des longues heures d'études dans les internats.⁸⁰ Après tous ces rapports concernant la gymnastique, elle resta comme une des matières non obligatoires dans l'enseignement secondaire spécial,⁸¹ par contre elle le devint dans les écoles normales primaires à la sortie du décret du 2 juillet 1866.

Dès 1868, à la suite de leur séjour et de leur expérience en Angleterre, certains auteurs militaient en France en faveur de l'introduction du modèle d'enseignement anglais dans les écoles françaises.⁸² DEMOGEOT et MONTUCCI⁸³, deux inspecteurs généraux, étaient envoyés par le Ministère de l'Instruction Publique en Angleterre pour faire un rapport sur les activités physiques des jeunes Anglais dans les écoles. L'enseignement en France était totalement opposé à celui de l'Angleterre, surtout en ce qui concerne la liberté donnée aux élèves et à leurs sens de responsabilités. Le rapport proposait des changements dans le système scolaire français. Il préconisait l'utilisation des demi-journées de jeux. Ces initiatives en faveur de l'introduction des

⁷⁹ Meunier René, *La gymnastique et les jeux dans l'enseignement durant la seconde moitié du XIX^e siècle en France*, Paris, ENSEPS, 1972.

⁸⁰ Vernois Maxime, *De l'Etat hygiénique dans les lycées de l'empire, en 1867*, Annales d'hygiène, juillet 1868.

⁸¹ Loi du 21 juin 1865 sur l'enseignement secondaire spécial.

⁸² Esquiros Alphonse, *L'Angleterre et la vie anglaise*, Hetzel, 1869 ; Hippeau Célestin, *L'instruction publique en Angleterre*, Paris, Didier, 1872.

⁸³ Demogeot Jacques, Montucci Henry, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*, Imp. Impériale, 1868.

jeux dans l'enseignement ne furent pas prises en compte par les officiels, ces derniers jugeant les jeux inefficaces dans un enseignement fondé sur une pédagogie résolument directive. Les jeux ne convenaient pas aux modèles d'enseignement français qui se basaient sur des buts et objectifs militaires et patriotiques.⁸⁴ Nous reviendrons dans les chapitres suivants sur l'opposition dans l'institution scolaire de nos jours entre l'EPS et le jeu.

En revanche, DURUY était convaincu que les exercices physiques avaient une importance majeure dans l'éducation. Le 15 février 1868, une autre commission présidée par lui-même fut créée pour étudier des questions relatives à l'enseignement de la gymnastique. Elle devait mettre en place un nouveau programme d'enseignement de l'exercice physique pour tous les établissements scolaires.⁸⁵ Cette commission chargea un promoteur de la gymnastique, nommé Eugène PAZ, d'enquêter sur l'enseignement de la gymnastique dans les pays étrangers.⁸⁶ PAZ considérait que la réussite militaire des Prussiens était due à leur préparation gymnique dans les écoles.⁸⁷ La commission à son tour enquêta sur l'enseignement de la gymnastique et les différentes méthodes utilisées en France. Le rapport rédigé par un membre de la commission, le docteur HILLAIRET, décrivait les politiques étrangères concernant la gymnastique, en plus de l'état de cette activité en France et des idées pour son développement.⁸⁸ Le rapport HILLAIRET montre en 1868 qu'un tiers des 530 établissements secondaires français, surtout des lycées de garçons, organisent des cours de gymnastique. Sur les 174 répertoriés, l'enseignement est assuré par 60 militaires, 63 anciens militaires et 51 professeurs de gymnases privés. Il n'existe aucun diplôme requis, aucune formation préalable, les enseignements consistent surtout à faire de la gymnastique amorosienne. La commission présentait ensuite dans ce rapport un programme de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires, les collèges, les lycées et les écoles normales primaires,⁸⁹ qui reposait sur une méthode gymnique basée entièrement sur des données anatomo-

⁸⁴ Travaillot Yves, Tabory Marc, *Histoire de l'éducation physique : genèse d'une discipline scolaire*, Pau, 2004.

⁸⁵ Legrand, Ladegallerie, *op .cit.*, 1970.

⁸⁶ Belgique, Suède, Allemagne, Suisse, Danemark, Hollande.

⁸⁷ Paz Eugène, *La gymnastique obligatoire*, Paris, Librairie de L. Hachette, 1868.

⁸⁸ *Rapport Hillairet au nom de la commission chargée de l'examen des questions relatives à l'enseignement de la gymnastique dans les lycées, les collèges, les écoles normales et les écoles primaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1869.

⁸⁹ Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique, n° 201, le 9 mars 1869.

physiologiques.⁹⁰ Le rapport concluait que la pratique de la gymnastique en France était très négligée et quasi inexistante, vu le manque d'enseignement et d'équipements. Il préconisait un enseignement obligatoire de la gymnastique dans le primaire. Ce rapport considérait que les jeux avaient une certaine valeur, mais que la gymnastique restait l'activité essentielle.

Après toutes ces procédures, et l'influence de la guerre qui se rapprochait des Français, DURUY prit en considération les différentes études et avis et signa le décret du 3 février 1869, rendant la gymnastique obligatoire dans les lycées, les collèges et les écoles normales primaires de garçons. Ce décret évoqua aussi cet enseignement dans les écoles primaires communales, sous certaines conditions. Il remplaçait les jeux par des exercices militaires. Dès lors, des séances d'exercices militaires furent ajoutées aux longues séances d'études, au lieu de réduire le temps de travail intellectuel, d'ajouter du temps libre et du jeu à cette jeunesse. Le décret, considéré comme le premier texte officiel pour la gymnastique dans l'enseignement, précisait que l'enseignement de la gymnastique devait être indépendant du temps des récréations. Selon MEUNIER, des exercices militaires furent prévus dans l'enseignement de la gymnastique scolaire, compte tenu de leur rôle considérable dans la préparation des futurs soldats.⁹¹ Bien que son enseignement ne soit pas obligatoire, le décret du 3 février 1869 prévoit qu' « *un maître de gymnastique est attaché à chaque lycée ou collège. Il est nommé par le ministre* ». A l'école primaire la gymnastique doit être dirigée par l'instituteur ou par un maître spécial. Plusieurs circulaires⁹² se succèdent après le décret de 1869, aucune ne concernant réellement le niveau primaire, laissé à l'appréciation des municipalités et de l'Inspecteur d'Académie. Selon TRAVAILLOT et TABORY, le décret du 3 février 1869 donna une véritable impulsion à la pratique de la gymnastique dans le milieu scolaire.⁹³ La circulaire d'application du 9 mars 1869⁹⁴ évoqua des consignes précises sur l'utilité de la gymnastique militaire, comme un facteur d'ordre et de discipline. Elle organisait la durée d'application de la gymnastique dans les établissements scolaires. Le décret du 25 novembre 1869 mettait en place le *Certificat d'aptitude à l'enseignement de la*

⁹⁰ *Rapport Hillairet, op.cit.*, 1869, p. 322.

⁹¹ Meunier, *op. cit.*, 1972.

⁹² Les circulaires du 11 et 15 mai, 12 et 17 juillet 1969.

⁹³ Travaillot, Tabory, *op. cit.*, 2004.

⁹⁴ Duruy soulignait dans cette circulaire que la gymnastique était nécessaire dans les établissements scolaires.

gymnastique (CAEG). C'est le premier diplôme de la profession de professeur de gymnastique. Contemporaine de cette réforme, l'éducation physique va bénéficier d'une véritable reconnaissance dans l'enseignement et ainsi échapper aux critiques qui la considéraient comme dangereuse ou comme simple amusement inutile.

Un autre membre de la commission de 1868, le Capitaine VERGNES, publia un manuel en 1869 qui fut annexé à cette circulaire.⁹⁵ Ce manuel, destiné aux enseignants des écoles, fut une base aux objectifs militaires dans l'enseignement scolaire. Ce manuel s'inscrit totalement dans la volonté d'introduire la gymnastique dans le secteur scolaire. A cette époque, la gymnastique est aux mains des militaires, et ce manuel est dans la continuité des conceptions d'AMOROS. Si l'on s'intéresse d'un peu plus près à son contenu, on se rend compte que ce manuel n'a pas de spécificité pour la gymnastique scolaire. On trouve deux enjeux :

- L'un est institutionnel : l'école doit devenir une institution au même titre que l'armée, l'Eglise ou encore la famille.
- L'autre est disciplinaire : il faut justifier le rôle de la gymnastique et son utilité.

Tous les manuels de cette époque sont envisagés pour palier les lacunes du système de recrutement de l'armée car il est injuste : les appelés sont tirés au sort et tout le monde ne fait pas le service militaire. Il faut donc intégrer la gymnastique à l'école. Le but recherché est de former des fantassins, tenir des armes, marcher, ramper... La gymnastique, au service du patriotisme, cherche à discipliner les masses à des fins militaires et politiques et traduit les valeurs de la République, et naquit la pensée que le redressement du pays passerait par la régénération et le perfectionnement de la race grâce à l'éducation physique.

La France entra en guerre contre la Prusse le 19 juillet 1870. Cette guerre se termine par une défaite française. Des rumeurs circulèrent que cet échec était dû à une race dégénérée et sans appartenance nationale. D'après MAYEUR, cette défaite installa en France un grand mouvement patriotique.⁹⁶ Un esprit de revanche s'était créé, et une des conditions d'assurer la victoire était la préparation militaire des jeunes dans

⁹⁵ Vergnes C., *Manuel de gymnastique à l'usage des écoles primaires, des écoles normales primaires, des lycées et des collèges*, Hachette, 1869.

⁹⁶ Mayeur Jean-Marie, *La vie politique sous le Troisième République 1870-1940*, Paris, Seuil, 1984.

l'éducation. Selon BAUER et FROISSANT, après cette défaite, naquit l'idée de l'éducation physique des écoliers à base militaire avec entre autres, la mise en place des futurs bataillons scolaires.⁹⁷ L'éducation physique apparaissait comme un outil de préparation à la guerre. ARNAUD estime que l'école devint l'endroit où l'on formait les futurs soldats.⁹⁸

Jules SIMON, à la tête du nouveau Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes dès 1870, militait pour la poursuite de la gymnastique dans l'enseignement. Il fit même voter à l'Assemblée Nationale un budget de 100 000 Francs pour les équipements gymniques des établissements scolaires. ARNAUD souligne la diminution des jeux traditionnels après 1870. Les sociétés et les associations, qui regroupaient ces jeux, se sont converties à la pratique de la gymnastique, aux exercices militaires et au vélocipède.⁹⁹

SIMON à signer la circulaire du 13 décembre 1871 du Ministère de la Guerre, qui introduisit des exercices militaires comme le maniement du fusil dans l'enseignement scolaire avec les exercices corporels. L'amalgame entre l'éducation physique et la préparation militaire devint un grand problème comme au sein des bataillons scolaires.

En 1873, un nouveau régime politique fut installé.¹⁰⁰ Il s'opposait aux réformes de SIMON concernant la gymnastique qui était laissée aux propres initiatives des établissements. Dès lors, dans les lycées et les collèges, l'enseignement de la gymnastique fut peu favorable et très irrégulier. Dans le primaire, cette activité était presque inexistante.¹⁰¹ La même année, l'Union des Sociétés de Gymnastique de France (USGF) supporte la politique républicaine, en organisant des concours de caractère martial et patriotique. Son but est « *d'accroître les formes défensives du pays en favorisant le développement des forces physiques ou morales* ». En dehors de

⁹⁷ Bauer Thomas, Froissant Tony, *Histoire de l'éducation physique en 100 questions*, Paris, Ed. Actio, 2003.

⁹⁸ Arnaud Pierre, « Diviser et unir : sociétés sportives et nationalismes en France (1870-1914) », *Sport/Histoire*, n°4, 1989.

⁹⁹ Arnaud, *op. cit.*, 1991.

¹⁰⁰ Démission de Thiers le 24 mai 1873, remplacé par le maréchal Mac-Mahon, un pro royaliste. Les royalistes, dans la circulaire du 28 septembre 1873 valorisaient plus l'enseignement spirituel. Travaillot, Tabor, *op. cit.*, 2004.

¹⁰¹ Meunier, *op. cit.*, 1972.

l'école, ces associations patriotiques¹⁰² militaient au même niveau que l'école pour la promotion de la gymnastique, défendant un idéal républicain. Elles avaient des objectifs patriotiques : fortifier la jeunesse physiquement et moralement, par l'acquisition des connaissances et la pratique d'exercices militaires. ARNAUD souligne que leur nombre augmenta surtout après la défaite de la France, et suite au rapport remis par PAZ sur la gymnastique des écoliers allemands.¹⁰³

Durant cette époque, rares furent les personnes qui défendaient une éducation à partir des jeux libres. Même les travaux de Victor De LAPRADE, militant de l'éducation libérale, n'aboutirent à rien dans ce contexte politique et militaire. Ses multiples tentatives échouèrent, comme par exemple son action en 1873,¹⁰⁴ où il considérait les jeux efficaces dans l'enseignement des élèves. Quelques années après, en 1881, il essaya d'introduire les jeux traditionnels français, comme les barres et la paume, dans l'enseignement scolaire.¹⁰⁵ LAPRADE militait pour une éducation libérale au sein de l'éducation française, mais cette époque ne voyait dans l'école qu'un moyen d'appliquer les exercices militaires pour former des hommes robustes qui seraient au service de leur patrie. A la même époque se mettait en place institutionnellement les jeux sportifs en Angleterre.¹⁰⁶

Concernant le sport en France, sa pratique était toujours réservée aux classes aisées de la société qui pratiquaient des sports comme l'équitation, le yachting, l'escrime ou le vélo. Ces activités physiques transmises par les Anglais commençaient à être introduites en France dès la deuxième moitié du XIX^e siècle. L'aristocratie française s'adonnait à ces pratiques qui permettaient de se regrouper dans le même niveau social. Les bourgeois et les classes aisées créèrent différentes associations permettant

¹⁰² Comme la *Ligue Française de l'Enseignement* et la *Ligue des Patriotes*, toutes deux étant des associations républicaines.

¹⁰³ Arnaud, *op. cit.*, 1989.

¹⁰⁴ Laprade Victor, *L'éducation libérale*, Didier, 1873.

¹⁰⁵ Laprade Victor, *L'éducation homicide*, Le Figaro Littéraire, octobre 1881.

¹⁰⁶ Depuis sa création à la fin du XIX^e siècle, l'International Football Association Board (IFAB) a joué un rôle fondamental dans le football international. C'est en 1848 que l'on attribue les prémices de ce qui deviendra l'IFAB. Quinze ans plus tard, naît la Football Association (FA) anglaise. Alors que l'International Rugby Football Board (IRB) est créé en 1890. L'IRB est constitué par les nations majeures du rugby pour veiller au respect des règles d'amateurisme et de protection des joueurs contre la violence. Plus tard, cet organisme va évoluer jusqu'à devenir aujourd'hui la Fédération Internationale de rugby.

¹⁰⁷ Callède Jean-Paul décrit une partie de jeu où les collégiens d'une école bourgeoise gérée par les Jésuites à Bordeaux pratiquent l'équitation et la chasse au renard. Ils mettent en scène une de ces « chasses » à l'occasion des fêtes de fin d'année. *Jeux et sports*, Congrès du CTHS, Clermont-Ferrand, 1996, p.73.

d'exprimer leur mode de vie, leur modernisme et leur esprit de liberté, comme par exemple le Club Alpin Français. Parallèlement, des clubs sportifs (nouvelle nomination à la place de sociétés ou de cercles) furent créés par d'anciens élèves Anglais des Universités d'Oxford ou de Cambridge, domiciliés en France. Selon CALLEDE, ils voulaient s'adonner à leurs activités préférées qu'ils pratiquaient en Angleterre. Beaucoup d'étudiants Français se joignirent à eux, car ils voyaient en l'Angleterre un modèle et une puissance industrielle mondiale. Ainsi furent créés le Football Club du Havre en 1872, l'association du Racing Club pour la course à pieds en 1882, et en 1883 le Stade Français.

Le 4 février 1879, un nouveau républicain favorable à la gymnastique, Jules FERRY, fut nommé Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Le 27 janvier 1880, une loi sur l'enseignement de la gymnastique précisait son rôle pour améliorer les forces physiques, la santé et pour contrôler l'ordre et la discipline des jeunes Français.¹⁰⁸ La gymnastique fait son entrée officielle dans les programmes d'enseignement. Cela s'inscrit parfaitement dans les finalités retenues pour l'école puisque cette gymnastique conserve toutes les caractéristiques de la nouvelle orthodoxie scolaire comme le précise ARNAUD en soulignant que la « *gestion des groupes, de l'espace, du temps et de l'exercice constituent les principaux thèmes d'une caution éducative et d'une théorie pédagogique soucieuses d'ordre, de rationalité et de progressivité* ». ¹⁰⁹

La gymnastique paraissait avoir un rôle important du point de vue hygiénique et militaire en même temps. Comme le souligne CHAMBAT, « *une armée de chétifs est une armée vaincue* ». ¹¹⁰ En fait, la gymnastique aidait à la régénération de la race et elle permettait la création de soldats forts et aptes physiquement. Cette loi, appelée loi GEORGE, du nom du sénateur qui la déposa, ordonnait l'obligation de la gymnastique dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendants de l'Etat, des départements et des communes. Cette loi fut votée grâce à un contexte patriotique et militaire. Elle rejetait la pratique des jeux qui étaient considérés par SAINT-

¹⁰⁸ Andrieu Gilbert, *L'EP au XX^e siècle : une histoire de pratique*, Paris, Ed. Actio, 1993, p. 13.

¹⁰⁹ Arnaud, *op. cit.*, 1989.

¹¹⁰ Chambat Pierre, « Les muscles de Marianne : gymnastique et bataillons scolaires dans la France des années 1880 », in *Aimez vous les stades ? Les origines historiques des politiques sportives en France (1870-1930)*, Ehrenberg Alain (dir.), Paris, *Recherches*, n° 43, avril 1980.

HILAIRE¹¹¹ comme incapables « *d'améliorer les générations futures et les rendre aptes à remplir les devoirs qui leur incombent* ». ¹¹²

En fait, les finalités de la gymnastique à ce moment étaient partagées entre des finalités traditionnelles comme physiologiques, sanitaires et militaires, et de nouveaux concepts économiques. Avec le développement de la classe ouvrière et celui de l'industrie, la gymnastique apparaissait comme une activité rendant les jeunes forts et actifs pour mieux travailler, et comme un réel bénéfice pour le rendement industriel. SOLAL signale que les enfants du peuple, élèves dans le niveau primaire, étaient destinés en majorité aux travaux industriels et manuels, et que l'élite bourgeoise avait les moyens de continuer des études dans le niveau secondaire. ¹¹³

Tandis que l'homme est considéré comme un outil mis au service d'une économie nationale, le projet de la République est de prendre en charge les corps pour les rendre efficaces. Dans ce cadre, il s'agit de produire des hommes en bonne santé, résistants, économiques, performants, susceptibles d'avoir un bon rendement.

Alors que le mouvement sportif, venant d'Angleterre, connaît un engouement dès l'année 1880, mais resta faible comparé à ce qu'il était dans son pays d'origine et dans d'autres pays européens. ¹¹⁴ Malgré un début d'enracinement notamment avec la naissance du mouvement athlétique scolaire, le sport est toujours une activité marginale et élitiste pratiquée essentiellement dans les grandes villes, riches, commerçantes et industrielles. Par contre, d'autres sports comme la boxe française et la canne furent transformés au profit de l'entraînement militaire. C'est toujours une vision qui considère les jeux comme préparatoires aux activités institutionnelles.

Concernant la gymnastique, la loi étendra en 1882 le bénéfice de son enseignement aux jeunes filles mais cette nouvelle disposition ne sera pas vraiment appliquée. En pratique, l'obligation scolaire entraîne un développement de la gymnastique mais celui-ci est freiné par les difficultés de recrutements acceptables et les réticences

¹¹¹ Le rapporteur de la commission qui a présenté la loi George.

¹¹² JO, 18 juin 1879, p. 5313.

¹¹³ Solal, *op. cit.*, 1999.

¹¹⁴ Callède Jean-Paul, « Approche sociologique des transformations du club sportif. Contribution à une analyse des politiques sportives », in *Les cahiers de l'Université sportive d'été, Le sport en pleine mutation*, MSHA, n° 3, 1988.

manifestées par certains chefs d'établissement. D'autre part, cette gymnastique rationnelle, mécanique et disciplinaire est peu différenciée selon l'âge et encore moins selon les individus. Elle apparaît vite comme austère et rébarbative, pratiquée en tenue de ville, dirigée par un professeur en redingote et cravate.

Les critiques sont unanimes même si elles viennent de différents groupes de pression et les expériences pédagogiques sont rares. LAGRANGE pour le courant hygiéniste,¹¹⁵ TISSIE pour la gymnastique suédoise, GROUSSET pour les jeux récréatifs et COUBERTIN pour les sports anglais manifestent pour une éducation physique plus libérale et plus attrayante pour les élèves.

Entre 1880 et 1887, il est publié un manuel par an. Au fur et à mesure des éditions ils sont légèrement modifiés et conservent beaucoup de points communs. Le discours s'inscrit dans la logique bourgeoise et républicaine avec l'utilisation de l'armée comme élément central. On envoie des manuels aux instructeurs qui doivent être en phase avec l'armée. La perte de l'Alsace et de la Lorraine guide les décisions politiques des républicains. Les républicains veulent également développer leurs colonies. Cependant les critiques de la population à propos de l'armée commencent à apparaître car les jeunes hommes qui partent à l'armée sont autant de bras en moins pour les champs. Ils trouvent la durée du service trop long. Comme la gymnastique à l'école vise à diminuer ce temps de service, elle est assez bien perçue.

Toujours dans la même logique militaire et patriotique, le *Manuel de gymnastique et des exercices militaires* était publié par le Ministère de l'Instruction Publique, en 1881. FERRY considérait que les élèves seraient dans le futur des soldats qui combattraient pour la France. La gymnastique militaire devait être pratiquée dans l'enseignement pour habituer et entraîner ces enfants à servir leur pays. Ce manuel s'inspirait encore de la gymnastique amorosienne, même si l'on utilisait moins les exercices avec appareils. En ce qui concerne les finalités, la première n'est plus de compenser un système de l'armée défaillant mais de rassembler le peuple autour de l'unité nationale et la reconquête de territoires perdus. On peut noter une dilution des finalités. Quant aux buts, il faut assurer une instruction militaire de base et former des ouvriers et des fantassins. La liaison avec les finalités existe. Pour les moyens, il s'agit

¹¹⁵ Le discours hygiéniste n'est pas absent. Lagrange préconise le plein air, le sport, le jeu et le fractionnement du travail.

des mêmes que ceux précisés dans le manuel du capitaine VERGNES à savoir gymnastique et exercices militaires.

Les publications de LAPRADE¹¹⁶ et de GROUSSET¹¹⁷ en 1881 qui défendaient les jeux dans l'éducation, furent inutiles. Les républicains envisagent aussi le versant disciplinaire et de l'ordre car on se trouve en pleine révolution industrielle qui demande des ouvriers pour répondre à la logique de production.

Des manuels et circulaires se succédèrent ayant tous pour objet l'aménagement de la gymnastique à l'école. La loi la plus marquante fut celle du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement scolaire d'introduire la gymnastique dans l'école pour les garçons et les filles, en conservant les exercices militaires pour les garçons.¹¹⁸

Toujours en 1881, DEMENY, fonde le *Cercle de Gymnastique Rationnelle* (CGR). Il souhaite appliquer les sciences biologiques au perfectionnement humain. L'esprit positiviste est bien affiché dans la démarche. Il considère que la gymnastique doit être soumise au contrôle de la science. Des scientifiques positivistes, tels que DALLY ou MAREY collaborent avec le cercle.¹¹⁹ Ils publient leurs travaux expérimentaux sur l'apport de la science aux exercices physiques, dès 1881, dans la revue « *L'Education Physique. Bulletin trimestriel du Cercle de Gymnastique rationnelle* ». De même, le CGR délivre des cours gratuits aux instituteurs et aux élèves des Ecoles Normales. De ce fait, les cours du CGR, peuvent être considérés comme la première préparation des futurs professeurs d'éducation physique.

Les exercices proposés dans le manuel de 1881 et à sa suite, se veulent fortement dépendants des sciences expérimentales. Ce souci de rationalisation scientifique s'accompagne d'une transformation des références théoriques mobilisées qui sont alors en pleine évolution. En 1884, la découverte par CHAUVEAU et MAREY du transport de l'oxygène par le sang bouleverse les représentations de l'exercice

¹¹⁶ Laprade mène des actions en faveur des collégiens pour la promotion des jeux traditionnels, *op. cit.*, 1881.

¹¹⁷ Grousset Paschal avait séjourné en Angleterre dans les années 1870 et militait pour l'introduction des jeux français dans l'éducation française. Il publia un livre décrivant les activités physiques des anglais dans leurs écoles. *La vie de collège en Angleterre*, Hetzel, 1881.

¹¹⁸ Travaillot, Tabory, *op. cit.*, 2004.

¹¹⁹ Pociello Christian, *La science en mouvements. Etienne Marey et Georges Demeny (1870 – 1920)*, PUE, 1999.

musculaire : l'oxygène devient source d'énergie. La respiration apparaît comme le nouveau centre des forces vitales de l'Homme. Une physiologie respiratoire, qui avait été impulsée par BERT, se développe alors. L'adaptation de la respiration à l'effort apparaît prioritaire. Les thèmes de l'essoufflement et de la résistance à l'asphyxie deviennent les préoccupations des médecins hygiénistes de l'époque. Cette évolution a une grande influence sur les conceptions de l'éducation physique. Les hygiénistes condamnent les gymnases remplis de poussière et prônent davantage le grand air et l'espace.

Plus fondamentalement, LAGRANGE propose un modèle cohérent d'énergétique musculaire, de physiologie de l'effort, fondé sur une théorie de la fatigue, de la respiration et des échanges respiratoires, dont découlent des propositions pratiques, conçues comme une « *formalisation précise d'une théorie de l'entraînement* » s'appuyant sur les principes de l'entraînement des chevaux de course.¹²⁰ Les activités de courses de fond sont privilégiées et considérées comme étant supérieures aux exercices gymniques.

C'est donc un changement profond du système d'intelligibilité qui se produit alors en éducation physique : les exercices ne sont plus classés par leurs formes extérieures mais en fonction du travail qu'ils produisent. La préoccupation devient le développement de la fonction respiratoire : on passe d'une centration sur le développement de la force physique (le volume musculaire) à une volonté de s'intéresser aux fonctions internes (les poumons, les organes) permettant une amélioration du rendement énergétique. En d'autres termes, on passe d'un contrôle des effets recherchés effectués par le dynamomètre (qui mesure la capacité musculaire) à une évaluation faite par le spiromètre (capacité pulmonaire).

Ensuite, le décret du 6 juillet 1882, instauré par le Ministère de la Guerre BILLOT, de l'Intérieur GOBLET et de l'Instruction Publique FERRY, permet officiellement la création des bataillons scolaires. D'après LEGRAND et LADEGAILLERIE, il s'agissait d'établissements d'enseignement où les élèves étaient préparés à la vie collective et militaire. Des exercices de gymnastique étaient pratiqués, en plus du

¹²⁰ Lagrange Ferdinand, *Physiologie des exercices du corps*, Paris, F. Alcan, 1891.

maniement du fusil et des exercices de tir. L'objectif de ces bataillons scolaires était de former de bons soldats, au service de leur patrie. C'était une instruction militaire au sein de l'école. Dans ces bataillons scolaires, les élèves fortifiaient leurs corps et apprenaient la discipline et l'art du combat militaire.¹²¹ Depuis 1884, des manuels se suivirent dans le même contexte militaire, comme le *Manuel de l'instructeur des jeunes bataillons*¹²² et le *Manuel de gymnastique* en deux tomes en 1884-1885.¹²³

La gymnastique devint dès lors l'opposée des jeux. Il n'y avait ni plaisir ni éclats de rires, mais de la discipline. La gymnastique devint plus une préparation militaire qu'éducative. Elle rendait les élèves robustes et solides et les préparait à devenir des hommes forts, capables de servir leur pays. La liberté dans les jeux était défavorable à la préparation des futurs soldats d'une armée puissante.¹²⁴ Cette époque, à tendance militaire, excluait les jeux de l'enseignement. Les manuels officiels ne les citaient même pas, car ils gardaient des caractéristiques de plaisir et de distraction, dangereux pour les objectifs patriotiques. Contrairement à la gymnastique, pratique sérieuse et patriotique dont l'enseignement s'exécutait rigoureusement pendant une leçon en classe, les jeux étaient toujours pratiqués dans les cours de récréation. La liberté que provoquaient les jeux n'était pas préconisée à cette époque. La gymnastique avait pour but bien précis de préparer une future armée efficace et forte.¹²⁵

Parallèlement, PECAUT, défenseur des jeux traditionnels, considérait que l'on commettait un crime envers les enfants en les obligeant à pratiquer la gymnastique au lieu de donner libre cours à leur imagination dans les jeux¹²⁶. Cette courte période qui valorise les bataillons scolaires fut qualifiée par TISSIE d' « erreur patriotique ».

¹²¹ Legrand, Ladegaillerie, *op. cit.*, 1970.

¹²² Rey A., *Manuel de l'instructeur dans les jeunes bataillons*, Baudoin et Cie, 1884.

¹²³ Ministères de l'Instruction publique et de la Guerre, *Manuel de gymnastique*, Imprimerie nationale, tome I, 1884, tome 2, 1885.

¹²⁴ Meunier, *op. cit.*, 1972.

¹²⁵ *ibid.*

¹²⁶ Pecaut E., « Des jeux dans l'éducation », *Revue pédagogique*, n°5, 15 novembre 1882.

2.1 – Réintégration des jeux traditionnels en éducation physique

Après les textes officiels de 1880 à 1887, qui avaient une assez large préférence pour les exercices militaires, certains professeurs délaissèrent cette gymnastique jugée trop militaire pour les élèves.¹²⁷ Ces derniers aussi n’y voyaient plus d’intérêt. Se pose alors la question de l’intégration des jeux traditionnels dans les programmes de l’éducation. L’école devait-elle et pouvait-elle ignorer l’engouement des élèves pour ces activités bien plus motivantes que les rébarbatives leçons de gymnastique ? Déjà, en 1874, Jules SIMON considérait la gymnastique ennuyeuse et moins attrayante que les jeux. Selon lui, les élèves n’aimaient plus la gymnastique.¹²⁸ De plus, compte tenu de l’échec des bataillons scolaires¹²⁹ et des exercices militaires, une certaine réaction contre ces exercices naquit dans l’enseignement scolaire. Les excès imposés dans ces instituts ont ouvert la route aux jeux dans les établissements scolaires, les instituteurs ne supportant plus la tutelle des militaires. La gymnastique vécut un moment de faiblesse dans son histoire, étant plus attaquée que défendue. La tendance dans l’éducation française se rapprochait du modèle anglais d’enseignement par les jeux.

Cette gymnastique n’était plus capable de répondre aux nouvelles aspirations et valeurs morales de cette époque, alors que les jeux et les sports semblaient être les plus appropriés pour ses nouvelles exigences d’enseignement. Une sorte d’opposition fut créée entre les défenseurs de la gymnastique traditionnelle d’une part, avec ses exercices méthodiques et disciplinaires, et les promoteurs des jeux récréatifs, appréciés et souhaités par les élèves eux-mêmes, d’autre part.¹³⁰

¹²⁷ Les instructions du 18 janvier 1887 proposent des jeux dans l’école élémentaire. Andrieu, *op. cit.*, 1999.

¹²⁸ Simon Jules, *La réforme de l’enseignement secondaire*, Hachette, 1874.

¹²⁹ Accentué par une résistance de Jules Ferry et des parents d’élèves, et surtout de l’Eglise qui considéraient les bataillons scolaires comme une organisation qui s’opposait à la religion, surtout en s’exerçant le jeudi et le dimanche. De plus, des politiciens se présentèrent contre leur organisation, et vantèrent le mérite des jeux, comme l’avait fait le rapporteur Lavy dans l’Assemblée Municipale en décembre 1889 : « *les jeux scolaires sont cent fois plus utiles pour le développement de la santé des enfants que les exercices des Bataillons scolaires* », « Rapport Lavy », *Bibliothèque administrative de Paris*, n° 156, 1889, p. 12. Les bataillons scolaires furent officiellement supprimés le 27 avril 1891, au conseil municipal de Paris, et furent transformés en sections de gymnastique.

¹³⁰ Callède décrit l’influence des élèves de l’établissement Saint-Genès à Bordeaux sur le choix des activités physiques : « *...la gymnastique, les jeux d’exercice et les sports occupent une place importante. Leur contenu se diversifie sous l’influence directe de la demande des collégiens* », *op. cit.*, 1996, p. 84.

Dès 1887, l'Académie de Médecine intervint sur les questions du surmenage intellectuel scolaire, le manque d'exercice physique et la sédentarité dans les écoles françaises. Elle considérait que les élèves avaient besoin d'un temps de repos et de détente entre les longues heures d'étude intense. Elle souhaitait que les études soient proportionnelles aux exercices corporels. La campagne hygiéniste de 1887 à 1888 en faveur des jeux traditionnels trouve un large écho dans la population cultivée et dans les milieux politiques et pédagogiques. D'après ARNAUD, elle critiquait l'enseignement de la gymnastique qui, par sa méthode statique et disciplinaire, immobilisait les élèves.¹³¹ Les pressions de cette académie sur les instances publiques amenèrent à la création d'une commission pour réviser les programmes de gymnastique, suite à l'arrêté du 18 octobre 1887 signé par le Ministre de l'Instruction Publique, Eugène SPULLER. Les professeurs MAREY et DEMENY, avec des médecins et des professeurs d'Université, comme LAGRANGE, y participèrent avec bien sûr des professeurs de gymnastique et des militaires. Cette commission s'intéressait surtout aux problèmes pédagogiques et hygiéniques, vu le rôle prépondérant des médecins dans cette commission. Des membres de cette commission¹³² furent envoyés en Belgique en 1888 pour rédiger un rapport sur la place des jeux dans l'enseignement. Ils furent d'accord pour réserver une place aux jeux dans l'éducation physique. La leçon serait constituée à la fois de gymnastique, de jeux et d'exercices d'ordre. La commission préconisait la pratique des jeux dans l'enseignement scolaire et l'indiquait dans son rapport¹³³. Les jeux avaient un double caractère : ils avaient un aspect ludique et hygiénique en même temps. Ils sont adaptés à l'hygiène, à la sante et au milieu social des élèves. La commission justifiait ainsi le rôle important des jeux qui aidaient au développement des aptitudes physiques de l'élève. Les jeux étaient à la mode, et ils pouvaient bien intégrer l'éducation.¹³⁴ LAGRANGE voulait une nouvelle forme d'éducation physique à partir de jeux de plein air, mais se trouvait confronté à DEMENY qui militait pour une gymnastique plus perfectionniste. Néanmoins, cette commission avait bien réussi la promotion des jeux dans l'enseignement ; en plus, elle avait mis l'accent sur le rôle du plein air et des grands espaces où l'on pratiquait les jeux. Selon MEUNIER dès 1888, un climat plus favorable aux jeux et contre les exercices militaires fut créé par les élèves eux-mêmes,

¹³¹ Arnaud, *op. cit.*, 1989.

¹³² Demeny, Quenu et Lagrange.

¹³³ Rapport Marey, *Gymnastique française*, 1 décembre 1888.

¹³⁴ Meunier, *op. cit.*, 1972.

leurs parents et les enseignants. Parents et médecins s'inquiétaient de la violence et des dangers impliqués dans les exercices gymniques et militaires. Le modèle des jeux dans l'enseignement se développa et apparut comme un nouveau moyen d'enseignement pédagogique. Les jeux favorisaient dans ce système les relations et la communication entre élèves.¹³⁵ Selon MARION, ceux-ci demandaient des jeux de plein air, préférant les jeux de mouvement à la gymnastique militaire. Les professeurs de gymnastique se pliaient à leurs demandes et les demi-journées consacrées à la gymnastique furent petit à petit remplacées par les jeux de barres, de ballon... Ces professeurs et chefs d'établissement avaient joué un rôle très important concernant les jeux dans les écoles à cette époque, grâce à leur volonté et leur pouvoir de décision sur la création des associations où l'on pratiquait des jeux et des sports.¹³⁶

Entre 1887 et 1889, une série de circonstances auraient pu décider d'une mutation profonde des finalités, des programmes et des conceptions de l'éducation physique. La campagne des hygiénistes, quelques découvertes scientifiques, la campagne de presse de Pierre de COUBERTIN, et les bataillons scolaires qui suscitent l'ironie et l'opposition, ont conduit le Ministre de l'Instruction Publique à s'intéresser à la mode des jeux et des sports. Le 12 juillet 1888, une sous-commission de la commission MAREY, présidée par DEMENY, fut créée pour étudier les améliorations à apporter aux collèges et établissements secondaires. Henri MARION, membre de cette commission, proposa une pédagogie différente, où les jeux prenaient place et servaient d'exemple. Il succéda à Jules SIMON pour la réforme de l'enseignement, qui recommandait les exercices militaires et la gymnastique. Pour MARION, la réforme était nécessairement à base de jeux dans cette nouvelle pédagogie. Cette commission précédait la circulaire de Léon BOURGEOIS, ministre de l'Instruction Publique, du 7 juillet 1890 et lui servait de base. Elle préconisait l'amélioration des horaires scolaires, jugés inappropriés. Elle donnait plus de liberté aux élèves. Elle proposait du temps libre, afin que les élèves puissent se divertir en pratiquant les jeux. Cette commission a conclu que les jeux avaient un rôle important, qu'ils favorisaient le bon équilibre des élèves et compensaient les longues heures de travail intellectuel. Nous mentionnons cette citations du chroniqueur de la rubrique « *Les jeux du bulletin scolaire Saint-Joseph de Tivoli* », à Bordeaux, qui explique parfaitement ce point de

¹³⁵ *ibid.*

¹³⁶ Marion Henri, *L'éducation dans l'Université*, 1892.

vue : « *Dites-moi si l'on joue dans les cours, répétait un homme de haute expérience, je saurai si l'on travaille à l'étude* ». ¹³⁷ De même, cette commission préconisait la création des associations de jeux scolaires.

Le 8 août 1890, Léon BOURGEOIS fit publier un arrêté ¹³⁸ sur les *Programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements de l'enseignement primaire*. Les jeux ont été introduits dans ce nouveau programme sous forme de *jeux variés* au cours supérieur. ¹³⁹

Cette période était influencée aussi par le problème du surmenage. Nombre d'enquêtes démontrent la lourdeur des programmes, la stérilité des méthodes d'enseignement, la sédentarité et le peu de place consacrée au jeu. La critique de l'école s'organise autour de ce thème de surmenage. Ce sujet influençait alors beaucoup l'enseignement, car il était considéré que le remède au surmenage se trouvait dans la pratique des exercices physiques. Deux méthodes étaient proposées pour le combattre : la gymnastique et les jeux de plein air. ¹⁴⁰ Les médecins à cette époque recommandaient les exercices, les récréations et les jeux de plein air, vu l'intérêt et le rôle important de l'air pur pour la santé humaine, et pour la lutte contre la sédentarité. Mais à cette période, les jeux sont tenus en suspicion du fait de leur caractère futile et peu sérieux. Selon le Dictionnaire de Pédagogie, « *il importe que les enfants jouent. On ne doit pas impunément remplacer les jeux par les exercices de gymnastique. Si les muscles n'y perdent rien, la sante intellectuelle et morale des élèves y perd beaucoup ; c'est tuer l'enfant dans l'écolier* ». La pratique des activités de plein air, contrairement à la gymnastique et aux exercices militaires qui se pratiquaient dans des salles fermées, développe naturellement le système respiratoire. Cet avantage facilitait leur acceptation et leur introduction dans l'enseignement. ¹⁴¹ Ainsi, outre ses vertus physiologiques, le jeu se voit confier un rôle dans la lutte contre le surmenage, l'amélioration du rendement intellectuel et la formation morale et sanitaire de la jeunesse. Mais ce jeu doit être contrôlé, car il ne peut pas être spontané dans l'institution pédagogique. Les défenseurs du jeu doivent le rendre

¹³⁷ Bulletin scolaire Saint-Joseph de Tivoli, n°32, décembre 1900.

¹³⁸ BAMIP, n° 918, août 1890.

¹³⁹ Solal, *op. cit.*, 1999.

¹⁴⁰ Lagrange Fernand, « La réforme de l'éducation physique », *Revue des Deux Mondes*, n°4, 1892.

¹⁴¹ Lagrange Fernand, « Choix d'une méthode dans l'éducation physique », *Congrès des exercices physiques*, juin 1889.

éducatif, et cette activité doit concilier les vertus de l'ordre et le contrôle des énergies. Pour arriver à rendre le jeu éducatif, ses défenseurs doivent alors proposer un traitement pédagogique, de telle sorte que ce jeu soit surveillé et dirigé.

Après toutes ces actions et ce courant en faveur des jeux dans l'enseignement, un concours pour leur promotion, financé par un mécène, Monsieur BISCHOFFSHEIM, fut organisé par une commission. CRUCIANNI souligne qu'elle fut composée d'universitaires et de membres favorables au développement des jeux en France, sous la tutelle du Ministre de l'Instruction Publique et l'accord du Directeur de l'Enseignement Primaire, Ferdinand BUISSON.¹⁴² Le Ministre promulgua un arrêté le 13 novembre 1888 qui fixa les conditions du concours pour l'introduction des jeux et des exercices corporels dans l'enseignement scolaire. Il précisait le rapport que devaient entretenir les jeux et la gymnastique dans l'enseignement. Les jeux ne devaient pas remplacer la gymnastique, mais la compléter. Ce concours avait un rôle de promotion des jeux dans l'enseignement scolaire, et des méthodes pour les introduire dans l'école. Tous les jeux de force, d'adresse, de vitesse et d'agilité étaient pris en compte. Suite aux succès de ce concours, gagné par LAGRANGE et le Général LEWAL, plusieurs publications sur les jeux et l'enseignement parurent, apportant un grand soutien au développement de l'éducation physique.¹⁴³

Durant cette époque, plusieurs publications et circulaires parurent concernant les jeux. SAINT-CLAIR, LAGRANGE, GROUSSET, TISSIE, COUBERTIN et beaucoup d'autres publièrent des livres et des articles pour développer l'éducation physique et menèrent des actions pour promouvoir leurs idées et leurs conceptions en sa faveur. Nous décrivons leur parcours et leur lutte pour introduire les activités physiques dans l'enseignement scolaire français, et le rôle qu'ils ont tenu pour promouvoir les jeux dans l'éducation physique. Ces acteurs tentent de mettre en place une éducation physique, hygiénique et naturelle, fondée sur le jeu. Mais se pose la question, comment substituer le jeu spontané et libre, à la gymnastique méthodique sans renoncer à ce qui fonde la compétence du maître et le sérieux de son enseignement ?

¹⁴² Cruciani O., *Manuel des jeux scolaires et d'exercices physiques, à l'usage des familles et de tous les établissements d'instruction*, 1889.

¹⁴³ Solal, *op. cit.*, 1999.

Georges de SAINT-CLAIR, un des fervents défenseurs et promoteurs des sports athlétiques anglais, fit paraître un livre¹⁴⁴ qui décrivait les règles des sports anglais. Il préconisait les jeux dans les récréations, et dans l'éducation physique pour les écoles françaises. Pour lui, les jeux libres formant des hommes étaient préférables aux exercices militaires qui forçaient les enfants à être des soldats soumis.¹⁴⁵ Alors que LAGRANGE défendait les jeux et les préconisait dans une éducation physique moderne, hygiénique et naturelle. Il pense qu'il faut réglementer les jeux pour leur ôter leur caractère instinctif. Il revenait sur les exercices naturels, sur l'instinct, et faisait une relation étroite entre le jeu et la forme primitive d'exercices naturels. Il vantait les bienfaits des jeux de plein air dans l'éducation physique. Pour lui, la pratique des exercices physiques était souhaitable en plein air, et non pas de pratiquer la gymnastique dans des gymnases fermés.¹⁴⁶ Comme il s'intéressait à l'éducation physique des élèves, il préconisait la pratique du jeu à la place des exercices gymniques aux appareils, les jeux provoquant des échanges gazeux bénéfiques à l'organisme. L'enfant n'étant pas capable de doser ses efforts, une pratique d'exercice physique excessive pouvait nuire à sa santé. Comme le jeu était une activité naturelle, il le préconisait et devint un de ses fervents défenseurs dans l'éducation. De son côté, Paschal GROUSSET, un républicain également défenseur des jeux, publia des articles en faveur de cette activité physique. Pour lui, les jeux devaient avoir des finalités patriotiques et conserver l'identité culturelle française. En cela, ses idées différaient de celles de COUBERTIN, qui militait pour l'introduction des jeux anglais dans l'éducation physique française. Pour GROUSSET, « *ce qui est français doit rester français* »¹⁴⁷. Pour sa part, influencé par l'enseignement scolaire à base de jeux en Angleterre, préconisait un enseignement français à base de jeux français.¹⁴⁸ GROUSSET publia des articles pour la promotion des jeux scolaires dans le journal

¹⁴⁴ Saint-Clair Georges, *Jeux et exercices en plein air*, Arnould, 1887.

¹⁴⁵ Fondateur et Président de l'*Union des Sociétés Françaises de Courses à Pied* (USFCP), le 16 janvier 1887, première institution du sport français. Elle devint en 1889 l'*Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques* (USFSA), dont Pierre de Coubertin devint le secrétaire général. En fait, Saint-Clair avait vécu en Angleterre et était fasciné par son système d'éducation qui utilisait le sport. Dès son retour en France après 1870, il mena ses actions pour promouvoir les sports athlétiques et les jeux de plein air.

¹⁴⁶ Callède décrit les jeux libres des collégiens dans les parcs bordelais où « *le vaste domaine, avec ses espaces libres et son parc, est particulièrement propice aux jeux d'exercice. Les Bordelais conservent l'image d'une jeunesse particulièrement dynamique, ainsi qu'en atteste le témoignage qui suit ; « Si la besogne lui paraissait légère, c'est qu'elle était coupée tout le jour par de furieuses parties de barres, par les longues randonnées du jeu du cerf... » » op. cit., 1996, p. 68.*

¹⁴⁷ Grousset Paschal, *La renaissance physique*, Hetzel, 1888.

¹⁴⁸ Grousset Paschal, « Des jeux français », *L'Education Physique*, n°2, Décembre 1888.

Le Temps en 1888, qui ont été regroupés dans l'ouvrage intitulé « *La renaissance physique* ». Il jugeait la gymnastique comme un « fiasco absolu ». Il défendait dès 1888 la gymnastique naturelle et les jeux et attaquait les gymnastiques athlétique et militaire des bataillons scolaires. Selon lui, « *le vice de cet enseignement a été d'implanter chez nous cette idée absurde, déplorable, pernicieuse à tous égards, que pour faire de la gymnastique il faut un gymnase* ». ¹⁴⁹ Pour lui, tout mouvement naturel donnait de la force et de la santé, et les jeux libres étaient essentiels pour l'épanouissement personnel, pour exalter les énergies vitales et pour harmoniser toutes les fonctions corporelles. Il voulait transformer alors la gymnastique militaire en une pratique de jeux libres. ¹⁵⁰

De même, la *Ligue Nationale de l'Education Physique* voulait élargir ses actions en créant des comités régionaux pour continuer son travail de diffusion des jeux. Sous l'influence de Philippe TISSIE ¹⁵¹, un pur pratiquant et fervent défenseur des jeux et des exercices de plein air, naquit la *Ligue Girondine de l'Education Physique* à Bordeaux, le 19 décembre 1888. Elle avait pour but de faire pratiquer aux jeunes élèves les anciens jeux français et les exercices de plein air, de faire la promotion de ces activités et de mener des actions pour développer leur pratique. ¹⁵² TISSIE va s'attacher à promouvoir les jeux et les exercices de plein air à l'école. Il considérait que les jeux étaient le parfait moyen pour la pratique de l'éducation physique au sein de l'école. « *Les jeux en commun sont une excellente école d'éducation, de discipline, de virilité, d'endurance, de respect mutuel, d'esprit de corps...* » ¹⁵³. Pour lui, ces jeux avaient une valeur éducative et sociale. Son objectif était d'introduire ces jeux dans les écoles où l'on pratiquait une gymnastique sans joie, sous des préaux obscurs et poussiéreux, où des militaires dirigeaient des leçons routinières et ennuyeuses. Avec

¹⁴⁹ *ibid.*

¹⁵⁰ Pour défendre et promouvoir ses idées, Grousset créa la *Ligue Nationale de l'Education Physique* en 1888. Elle faisait la promotion des jeux et s'organisait pour les introduire dans l'enseignement scolaire. Les finalités étaient bien claires dans les statuts de la Ligue, elles indiquaient la nécessité d'introduire les jeux de plein air, les exercices naturels et la récréation active dans tous les établissements scolaires et d'inciter les politiques à soutenir l'éducation physique. Pour former des professeurs à la pratique des jeux français, une école fut créée le 25 novembre 1888. En 1889, la ligue organisa à Paris un grand rassemblement scolaire, permettant aux élèves de concourir entre eux dans un esprit sain et amusant. C'était la première action du sport scolaire et universitaire français. Grousset participa avec Demeny à la rédaction du *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires* de 1891. En 1893, il devint député du XII^{ème} arrondissement et arrêta sa lutte pour les jeux.

¹⁵¹ Tissie préconisait les jeux pour la jeunesse en gardant des finalités hygiéniques. Il était contre la pratique de la gymnastique militaire dans les écoles.

¹⁵² Legrand, Ladegaillerie, *op. cit.*, 1970.

¹⁵³ Tissie Philippe, *L'éducation physique et la race : Santé, travail, longévité*, Paris, E. Flammarion, 1919, p. 298.

le soutien du recteur de l'Académie de Bordeaux, ils organisèrent le 23 juin 1889 une manifestation scolaire pour pratiquer les jeux de plein air à Bordeaux. Ces manifestations scolaires sont appelées *Lendits*.¹⁵⁴ Ensuite, pour continuer son action de promotion des jeux, TISSIE visita les lycées et collèges de l'Académie de Bordeaux. Il mit en place des associations de jeux dans les établissements scolaires secondaires pour la pratique des jeux traditionnels français de plein air. TISSIE créa en 1890 la *Revue des jeux scolaires* qu'il utilisait comme outil pour combattre ses opposants et promouvoir ses idées. Cette revue militait pour la promotion des jeux de plein air et leur introduction dans les écoles.

D'un autre côté, Pierre de COUBERTIN menait des actions pédagogiques en faveur des sports et des jeux anglais, où il tente d'imposer cette éducation en France.¹⁵⁵ Il voulait apprendre à la jeunesse française à jouer. Cet homme d'action et de création fonda le 01 juin 1888, avec le soutien de plusieurs universitaires, le *Comité pour la propagande des exercices physiques dans l'éducation* qu'il nomma aussi *Comité Jules Simon*.¹⁵⁶ Ses actions soutenaient les sports anglais et leur introduction dans l'école française, et visaient à développer la pratique des activités sportives. Sous l'influence de Pierre de COUBERTIN et du comité, pareilles réformes en faveur des jeux ont eu lieu dans l'école Monge dès 1887, où les jeux étaient pratiqués dans l'enseignement trois après-midi par semaine.¹⁵⁷ Cette école privée fut à l'origine des demi-journées de plein air dans l'enseignement français. Ce système vint aider les élèves à surmonter le long travail intellectuel de la journée. Ce concept était emprunté au modèle hygiénique des médecins. L'école Monge fut grandement inspirée du modèle d'enseignement anglais qui donnait aux élèves le goût de la responsabilité¹⁵⁸, et qui développait leur sens de l'initiative. Mais les lycées laïques et les établissements

¹⁵⁴ Le Lendit est un symbole, emprunté à des jeunes du Moyen Age qui se livraient à des jeux de plein air. Les lendits se déroulaient chaque année dans une ville différente de l'Académie de Bordeaux. Ils duraient quatre à cinq jours pendant les fêtes de la Pentecôte. Divers établissements scolaires de l'Académie de Bordeaux formaient des équipes pour se confronter à des jeux de plein air et se livraient aux joies des exercices physiques. *Revue EPS*, n° 50, 1960.

¹⁵⁵ Il s'était inspiré du système éducatif de Thomas Arnold en Angleterre favorisant la vie sociale tout comme la loyauté et la franchise. Il considérait que le système d'éducation français répondait mal aux besoins des temps modernes.

¹⁵⁶ Au nom de son Président, Jules Simon, ancien ministre de l'Instruction Publique, qui militait pour la gymnastique militaire avant de se reconvertir pour soutenir l'introduction des jeux dans l'enseignement français.

¹⁵⁷ Rapport Godart, (directeur de l'école), *Ecole Monge, La réforme du régime des établissements scolaires en France*, 22 décembre 1887.

¹⁵⁸ Choix d'un élève qui représente ses collègues dans les jeux et dans les cours. C'est le « captain » du modèle des jeux anglais. Meunier, *op. cit.*, 1972.

catholiques ne s'intéressaient guère aux réformes de COUBERTIN, car trop dépendants de l'autorité rectorale de GREARD avec la gymnastique classique. De même, ces écoles avaient peur, en acceptant ce nouveau système d'éducation par les jeux, d'être perçues par les parents des élèves comme étant des écoles où l'on s'amuse. Alors ils garderont la gymnastique comme activité principale dans leur programmation.

Ces acteurs s'intéressaient à l'introduction des jeux et des sports dans l'éducation française pour leur valeur éducative importante. Toutes les organisations indépendantes¹⁵⁹ de l'enseignement cherchaient à développer l'éducation physique, mais elles n'avaient pas de réel pouvoir au sein de l'école. Toutes leurs actions se déroulaient dans des manifestations extrascolaires. Malgré cela, elles eurent une influence indirecte sur l'enseignement scolaire, car la pratique des jeux dans ces associations incitait à leur utilisation pédagogique dans les cours de gymnastique, mais cette dernière dominait largement malgré les changements dans son contenu pédagogique.¹⁶⁰ La campagne de presse de Pierre de COUBERTIN conduisit le Ministère de l'Instruction Publique à s'intéresser à la mode des jeux et des sports. Toutes ces actions facilitèrent la publication d'un livre, le *Manuel des jeux scolaires et des exercices athlétiques*¹⁶¹ de 1889, un document non officiel, qui donnait de larges descriptions des jeux, et des exemples pour l'utiliser dans l'enseignement scolaire. Selon MEUNIER, l'arrêté du 10 janvier 1889 destiné aux Ecoles Normales de Garçons et de Filles, et les programmes du 8 août 1890 pour les autres établissements scolaires, donnaient une petite place aux jeux, mais la gymnastique resta largement dominante.¹⁶² L'éducation physique semble partagée entre la méthode gymnastique et la méthode des jeux libres.

On trouve dans ces arrêtés comme indicateurs l'établissement fréquenté et le cycle d'étude auxquels il faudra ajouter le sexe (même si l'éducation physique pour les filles ne débutera que vers 1925) et un découpage nouveau (gymnastique de formation, gymnastique d'application et jeux) qui marquera l'éducation physique pendant presque 100 ans. Dans la gymnastique de formation, on trouve des exercices

¹⁵⁹ L'USFCP, Comité Jules Simon, LNEP et LGEP.

¹⁶⁰ Thibault, *op. cit.*, 1987.

¹⁶¹ Ce manuel décrit un certain nombre de jeux pour l'enseignement scolaire.

¹⁶² Meunier, *op. cit.*, 1972.

analytiques, des mouvements d'ensemble et de mains libres avec haltères et massues et dans la gymnastique de formation on trouve la marche, les courses, les sauts, les grimper. Les programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire présentent des listes d'exercices et de jeux à exécuter en fonction du cycle d'étude et de l'établissement fréquenté mais pas en fonction de l'âge des élèves. Aucun exercice n'est détaillé, les programmes sont donc limités et requièrent de se reporter au manuel officiel en vigueur.

Après toutes ces actions en faveur du jeu naturel, le Ministre de l'Instruction Publique, Léon BOURGEOIS signa la circulaire du 7 juillet 1890 « *relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les lycées et collèges* ». Cette circulaire introduisait les jeux dans l'école mais les plaçait dans l'espace du temps libre. Elle recommandait la création des associations de jeux et de sports dans les établissements scolaires.¹⁶³ La circulaire du 7 juillet 1890 comportait une définition nette ainsi que des descriptions du programme pour la gymnastique et les jeux. Cette circulaire préconisait la réalisation de séances de jeux. Cette procédure ne s'avéra pas une réussite car les professeurs de gymnastique ne pouvaient pas réaliser une séance de jeux organisée sans un contrôle efficace de leur part. Selon MEUNIER, ils étaient donc confrontés à des difficultés au niveau de la pratique sur le terrain.¹⁶⁴ Les jeux représentaient une activité à introduire dans une pédagogie libérale, tout en donnant des responsabilités aux élèves. Mais, ces jeux restaient un supplément à l'enseignement car la circulaire du 7 juillet 1890 les plaçait dans le temps libre, en dehors des séances de gymnastique, contrairement aux jeux anglais qui étaient le cœur de l'éducation physique dans les « public schools ». Le problème en France était beaucoup plus compliqué qu'en Angleterre. Il fallait changer toute une idéologie et tout un système d'enseignement pour introduire les jeux : les horaires de cours, les terrains de jeux, les formations des professeurs, l'esprit militaire. CALLEDE donne un exemple de la pratique des jeux dans les cours de récréation du collège Tivoli dans cette période où « *à côté de cette activité gymnique, qui place l'établissement en conformité avec la législation, les Jésuites accordent une grande attention à*

¹⁶³ Arnaud Pierre, *Les athlètes de la république : gymnastique, sport et idéologie républicaine : 1870-1914*, Paris, l'Harmattan, 1998.

¹⁶⁴ Meunier, *op. cit.*, 1972.

*l'occupation éducative des temps de récréation. Les jeux d'exercice sont particulièrement valorisés, jeu de ballon, jeux de barres chez les grands et jeu de la balle au chasseur chez les moyens et les petits ».*¹⁶⁵

Vers la fin du XIX^e siècle, la science se développa, et les justifications scientifiques vinrent enlever les anciennes conceptions de la gymnastique traditionnelle, et le plein air prit plus grande place dans l'éducation physique.¹⁶⁶ La commission MAREY¹⁶⁷, après diverses recherches et observations, jugea utile de partager dans la séance d'éducation physique, deux méthodes d'activités physiques. Elles devaient se compléter l'une l'autre. D'une part, une gymnastique traditionnelle, contrôlée et surveillée par des études physiologiques produites dans le cadre de la station physiologique de Paris, visant le développement corporel des élèves. D'autre part, une gymnastique appliquée, utilisant le plus souvent des jeux, pour améliorer le rôle social liant les différents individus, pour l'appliquer dans leur vie quotidienne.¹⁶⁸ Se sont des jeux récréatifs, jeux gymniques, jeux de plein air (comme la paume au tambourin, la grande thèque, la barrette, le ballon français...) et jeux d'intérieur (comme le cochonnet, le pigeon vole, les prisonniers, le chat et la souris, l'épervier, la mère Garuche, la balle cavalière...), jeux pour garçons et jeux pour filles. Donc, deux activités physiques s'opposaient d'après MOLARO : d'une part une gymnastique méthodique, et d'autre part les jeux libres et récréatifs.¹⁶⁹

Pourtant la parution en 1891 du *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires* ne remet pas en cause la gymnastique traditionnelle. Nous présenterons maintenant une analyse de la place des jeux traditionnels dans les manuels scolaires à partir de celui de 1891, où les jeux scolaires sont apparus pour la première fois officiellement dans un texte officiel. Ce manuel avec celui de 1907 font référence aux jeux traditionnels issus du patrimoine collectif.

¹⁶⁵ Callède, *op. cit.*, 1996, p. 72.

¹⁶⁶ Bauer, Froissant, *op. cit.*, 2003.

¹⁶⁷ Commission chargée le 18 octobre 1887 de réviser les programmes relatifs à l'enseignement de la gymnastique, activité physique obligatoire à l'école primaire depuis la loi du 27 janvier 1880.

¹⁶⁸ Nerin Jean-Yves, *Les Instructions Officielles et l'EPS au XX^e siècle*, Paris, Ed. Revue EPS, 1999.

¹⁶⁹ Molaro Christian, *Identité de l'éducation physique et influence culturelle anglaise*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

2.2 – Le Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires de 1891

Le Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, avec Léon BOURGEOIS à sa tête, publia le *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires*, en février 1891, rédigé par le rapporteur de la commission DEMENY. Les jeux entrèrent officiellement dans les textes de l'enseignement de l'éducation physique. On note une première rupture importante. La campagne des hygiénistes se développe avec de nouvelles finalités.¹⁷⁰

Ce manuel précisait l'utilité de l'éducation physique dans l'enseignement général. Ses finalités étaient d'ordre hygiénique et patriotique. Il était l'aboutissement du travail de l'Académie de Médecine depuis 1887, insistant sur la surcharge intellectuelle et déplorant l'intensité des heures de cours. Il recommandait du temps libre, de la récréation et des exercices physiques pour améliorer le mode de vie et l'hygiène des élèves. Ce manuel était le produit de ces différentes études et conceptions luttant contre le surmenage scolaire. D'après NERIN, l'éducation physique, en plus de ses finalités patriotiques toujours omniprésentes, apparaît alors comme une sorte de remède contre ce surmenage intellectuel grandissant dans les classes scolaires.¹⁷¹

Ce manuel se situait dans la continuité du *Programme pour les écoles normales primaires* de 1889 et le *Programme en écoles primaires élémentaires* de 1890 concernant la gymnastique. Les activités physiques introduites étaient identiques à celles de la gymnastique militaire d'AMOROS mais légèrement modifiées et adaptées au modèle physiologique de MAREY et de DEMENY.

La nouveauté était l'introduction de jeux scolaires français. La commission les a préféré aux anciens exercices militaires des précédents manuels. Les jeux libres et récréatifs remplaçaient les exercices gymniques dangereux aux agrès et les exercices

¹⁷⁰ Le système de recrutement de l'armée se modifie. En effet les républicains qui sont pour l'égalité font disparaître le tirage arbitraire. Le service est désormais obligatoire pour tout le monde. Comme tout le monde va à l'armée la nécessité de la gymnastique militaire à l'école disparaît. Les sciences se développent. En effet les premiers théoriciens de la gymnastique comme Clais, Triat, Amoros et Jahn qui s'appuient sur des savoirs biomécaniques empiriques disparaissent au profit de théoriciens comme Lagrange, Demeny, Marey et Boigey, qui s'appuient sur des savoirs thermodynamiques. Cela induit une mutation de la gymnastique car la gymnastique militaire ne convient plus.

¹⁷¹ Nérin, *op. cit.*, 1999.

militaires monotones et ennuyeux de maniement d'armes. Ils étaient introduits dans la troisième partie du manuel intitulé *Jeux scolaires*. Ces jeux nationaux français devaient intéresser et faire travailler physiquement les jeunes élèves, tout en y prenant plaisir.¹⁷² Ils étaient dans le manuel, mais avec une place à part. Comme l'expliquent LOUDCHER et VIVIER, les jeux trouvaient une place dans ce manuel (plus de 45 pages de règles de jeux scolaires). On trouve dans ce manuel des jeux récréatifs (bilboquet, cache tampon...) et des jeux gymnastiques qui sont des jeux traditionnels (le tambourin, les 4 coins...) Mais, il y avait un déséquilibre entre le volume consacré à eux et celui largement supérieur à la gymnastique (200 pages pour la gymnastique).¹⁷³

MOLARO souligne que le sport faisait son entrée avec des exercices sportifs empruntés aux Anglais comme la boxe, le bâton et la canne, l'escrime et la natation. On relève en analysant la liste des jeux d'intérieurs et d'extérieurs présentés dans ce manuel, que sont mentionnés seulement trois occurrences de jeux avec un nom anglo-saxon ; « *rallye paper, lawn tennis et football* ». On peut conclure que l'importation du sport anglais n'a pas réellement débuté ou n'est pas autant influente dans les textes officiels français. Signalons que la liste des jeux d'intérieurs et d'extérieurs comprend « *la course au fardeau, les prisonniers, chat et souris, le loup ou la queue leu leu, l'épervier, la balle aux pots, la balle en posture, la balle cavalière, la balle au mur, la crosse au mur, la balle au tambourin, la grande thèque, le mail, la paume au filet (ou lawn tennis), le ballon français, la crosse canadienne, la barrette ou football, le rallye paper, le drapeau* ».

Désormais, ce manuel proposait la gymnastique, les jeux et les sports comme activités physiques dans l'enseignement scolaire, à condition qu'ils soient entourés de toutes les précautions possibles de sécurité et de prévention des dangers. L'éducation physique à cette époque prenait une valeur pédagogique et scientifique, elle servait désormais au développement corporel, intellectuel et relationnel de l'élève.¹⁷⁴ En ce qui concerne les finalités, il faut être utile à la patrie, ce qui traduit une certaine

¹⁷² *ibid.*

¹⁷³ Loudcher Jean-François, Vivier Christian, « Les manuels de gymnastique et d'éducation physique officiels et officialisés (1869-1931) », In *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-François et Herr Michel, Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993, pp. 311-326.

¹⁷⁴ Molaro, *op. cit.*, 1993.

mutation ; on retrouve encore une dilution des finalités. Au niveau des buts, il faut former des hommes sains qui serviront à leur nation (fantassins, ouvriers et au maintien de la race à haut niveau). On retrouve donc une certaine cohérence avec les finalités. Quant aux moyens, on en retrouve un dominant : la gymnastique militaire. Ceci paraît surprenant si on tient compte des finalités et des buts. Il s'agit d'un léger paradoxe qui peut s'expliquer d'une part parce que la commission a manqué de temps et d'autre part parce qu'il s'agit de valoriser l'école qui est encore une institution fragile. On peut ajouter que ceux qui enseignent l'éducation physique sont pour 2/3 des militaires.¹⁷⁵

Le manuel de 1891, composé de 521 exercices, est divisé en deux livres ; le premier livre contient 440 exercices gymniques, soit 84,5% du volume du manuel, et le deuxième livre, moins volumineux contient 81 jeux, soit 15,5% du total du manuel.

Le deuxième livre sur les jeux est divisé en deux parties. La première partie aborde les jeux récréatifs¹⁷⁶ (3,6%) et la deuxième, les jeux de gymnastique¹⁷⁷ (11,9%). Les jeux récréatifs sont au nombre de 19 et l'on y développe leurs descriptions, les règles des jeux et les variantes, ainsi que les matériels demandés. Les jeux de gymnastique suivent le même principe de présentation, mais sont classés encore en deux groupes : les jeux d'intérieur¹⁷⁸ (9,6%) et les jeux de plein air¹⁷⁹ (2,3%).

Les jeux récréatifs sont introduits comme « *cache-tampon, palets, quilles, chat perché...* » pour les garçons et « *pigeon vole, furet, main chaude...* » pour les filles. Les jeux gymnastiques sont des jeux plus intensifs tels que « *les quatre coins, les barres, la mère garuche...* ». Enfin sont également officialisés les jeux gymnastiques de plein air comme « *la grande thèque, le mail, la barette, le ballon français...* ».

¹⁷⁵ La mise en place du C.A.E.G. deuxième degré de 1908 les fera progressivement quitter l'enseignement et permettra de changer de gymnastique.

¹⁷⁶ Le manuel définit les jeux récréatifs comme « *jeux surtout amusants et n'exigent pas une notable dépense de force, on peut, pour cette raison, les appeler plus spécialement des jeux récréatifs* », Ministère de l'Instruction Publique, *Manuel d'Exercices gymnastiques et de jeux scolaires*, Paris, Hachette, 1891.

¹⁷⁷ D'après le manuel de 1891, « *certaines autres jeux, tout en restant plus au moins récréatifs, nécessitent des efforts musculaires d'une intensité suffisante pour qu'on puisse les assimiler, au point de vue de la dépense de force, aux autres exercices du gymnase* », *ibid.*

¹⁷⁸ « *Certains autres jeux sont désignés comme jeux d'intérieur, parce qu'on peut les exécuter sans sortir de l'école* », *ibid.*

¹⁷⁹ « *Certains jeux exigent un vaste espace, ils ne peuvent être pratiqués qu'en plein air, et le nom de jeux de plein air qui leur est généralement donné leur convient pour cette raison* », *ibid.*

Cependant, nous ne trouvons que peu d'éléments objectifs de leur utilisation. La frilosité française d'engager le jeune dans une activité physique intense apparaît comme un frein majeur à leur essor. On remarque facilement le déséquilibre dans la répartition des exercices gymniques et les jeux. La place des jeux est largement réduite par rapport à celle de la gymnastique. Nous verrons que dans les manuels qui vont succéder à celui de 1891, l'occurrence de mots concernant le jeu va petit à petit diminuer.

Cependant, de nouveaux problèmes vont naître suite à cette nouvelle méthode qui divisait la séance en deux parties. Selon NERIN, dans les classes primaires, les instituteurs se sont contentés de la première partie constituée de la gymnastique de développement et de perfection, qui est bien cadrée et très méthodique. Les jeux de la deuxième partie, avec leur liberté et leur méthode d'enseignement et de conduite moins sérieuse et moins radicale, n'étaient pas pris au sérieux et n'étaient pas souvent utilisés. Les professeurs considéraient que les jeux ne pouvaient pas remplacer la gymnastique dans une partie de la leçon d'éducation physique. Ils les trouvaient inefficaces pour le développement musculaire complet du corps. Les jeux étaient désordonnés, leur enseignement n'était pas méthodique. Comme auparavant, les jeux libres restaient pratiqués dans les cours de récréation,¹⁸⁰ où les élèves eux-mêmes dirigeaient et contrôlaient leur déroulement et leur fonctionnement.¹⁸¹

Cet esprit libre et spontané des jeux faisait peur aux dirigeants et aux acteurs de l'éducation physique et de l'école, surtout dans les classes secondaires. C'est là la position Platonicienne spéculaire du jeu et les dérives que cette activité peut produire chez les jeunes et chez les élèves plus spécifiquement. Il y a une distinction entre gymnastique de développement et gymnastique d'application, la première doit contribuer au développement corporel, et pour la seconde il s'agit d'exploiter les possibilités du corps. Cette distinction symbolise le sérieux, la discipline et la tradition en éducation physique qui laisse finalement peu de place aux jeux. D'un autre côté,

¹⁸⁰ Callède décrit les jeux dans les cours de récréation en soulignant que « pendant les temps de récréation, les jeux d'exercice semblent assez variés, avec une mention particulière pour la pelote « jeu en grand honneur de tout temps au lycée de Bordeaux ». Il ne s'agit pas explicitement d'un jeu dit « traditionnel » ou régional. Ces jeux appartiennent surtout à une culture de « cour de récréation », des petits et des moyens, transmise par imitation d'une génération d'écoliers à une autre », *op. cit.*, 1996, p. 66.

¹⁸¹ Nérin, *op. cit.*, 1999.

GROUSSET et TISSIE préconisaient les jeux traditionnels français à la place du sport anglais, mais il fallait les réglementer pour pouvoir cadrer leur enseignement. Nous revenons à une étude réalisée par GLEYZE sur les nombreuses images contenues dans les manuels scolaires. Cet auteur considère que l'iconographie peut « *fonctionner comme un excellent analyseur de « l'épistémê » d'une période.* » Dans le manuel de 1891, GLEYZE souligne « *qu'il n'y a pas non plus de représentations de jeux et les rares enfants qu'y figurent semblent être des déficients. Les seules images représentant des enfants « normaux » sont consacrées à la lutte, à l'acrobatie avec des échelles mobiles et au tir à la corde.* » C'est alors la gymnastique qui est convenable pour le bon développement corporel de l'élève. En effet, le Manuel de 1891 condamne tout ce qui ne relève pas d'un enseignement rationnel et scientifiquement fondé.

L'éducation physique est restée très fidèle à la gymnastique sérieuse et traditionnelle, mais a accepté les jeux libres et spontanés, avec une nouvelle méthode pédagogique d'enseignement. C'est la naissance de l'éclectisme, avec la gymnastique traditionnelle (toujours aux vertus républicaines), comme premier support pédagogique, et l'introduction officielle des jeux traditionnels dans la séance d'éducation physique. Mais nous remarquons dans la circulaire du 15 décembre 1891, des demandes de matériels pour l'éducation physique, mais ne concernant que du matériel de gymnastique. De plus, le matériel de jeux n'était commandé que pour les écoles élémentaires. Alors qu'une seconde circulaire en date du 11 février 1893 rappela aux chefs d'établissements et aux professeurs de se conformer aux nouveaux programmes. Elle encourageait les initiatives privées pour la création de terrains de jeux.

Nous trouvons les mêmes idées et conceptions à propos des jeux dans le primaire lors du *Congrès National de l'Education Physique à Bordeaux*, du 26 au 28 octobre 1893. Le jeu paraissait indispensable à la formation corporelle, intellectuelle et sociale de l'élève. Mais, ce congrès mettait l'accent sur le rôle que devait jouer l'instituteur en tant que garant de l'ordre et de la discipline dans les écoles. Le jeu libre ne pouvait être associé sans le contrôle direct des professeurs sur leurs élèves.¹⁸²

¹⁸² Molaro, *op .cit.*, 1993.

Dans le même temps, des circulaires parurent dès 1893, renforçant la position des exercices militaires dans l'école et freinant l'évolution de l'éducation physique dans celles-ci. Dans ce contexte, l'arrêté du 27 juillet 1893 pour les écoles primaires élémentaires introduisait les exercices de tir dans les programmes d'enseignement scolaire. Ce dispositif devenait urgent surtout après la diminution de la durée du service militaire, passant de trois à deux ans, décidée par la loi du 21 mars 1905. Dans ce contexte, les circulaires du Ministère de l'Instruction Publique se multipliaient comme celles des 18 et 22 mars 1907. La plus importante et la plus marquante fut celle du 26 avril 1907, d'Aristide BRIAND, alors Ministre de l'Instruction Publique, qui attachait une grande importance aux épreuves de tir à l'école et obligeait les établissements scolaires à créer des sociétés de tir.

Cette pratique, exercée par des militaires, se déroulait hors des heures de cours, comme le souligne SOLAL. Par contre, l'énorme développement de cette activité limitait le progrès de l'éducation physique. Le tir à l'école détournait l'éducation physique de ses finalités scolaires, et on voyait par le tir un nouveau moyen de préparation à la guerre.¹⁸³ Des associations comme l'Union des Sociétés de Tir de France (USTF) et l'Union des Sociétés de Préparation Militaire de France (USPMF), s'occupaient de ces sociétés scolaires de tir. Cette activité physique gagnait de l'ampleur à côté de la gymnastique dans l'école.

Concernant le sport, il est attaqué par plusieurs personnes et institutions, comme l'Académie de Médecine, dès 1894. Elle le jugeait nuisible à la santé des élèves, provoquant fatigue et surmenage. En France, le gymnaste et le sportif coexistent, regroupés en sociétés organisant des rencontres régulières. Les objectifs de l'organisation sportive sont plus individuels car basés sur la vision libérale et conquérante de la vie venue d'Angleterre. Le sport est peu pratiqué, son enseignement est réservé aux élèves âgés et aux enfants riches de la bourgeoisie.¹⁸⁴

Toutes ces activités physiques étaient en concurrence avec les jeux dans les écoles. MEUNIER souligne que sur le terrain, il était difficile pour les professeurs de gymnastique d'intégrer les jeux dans la séance d'éducation physique. Ces derniers ne

¹⁸³ Solal, *op. cit.*, 1999.

¹⁸⁴ Travillot, Tabor, *op. cit.*, 2004.

savaient pas remplacer la gymnastique scolaire par la pratique des jeux scolaires. Les professeurs avaient du mal à gérer leurs séances avec des jeux car auparavant, ils n'étaient jamais été confrontés à ce genre d'enseignement et ils n'avaient jamais reçu de formations leur facilitant cette tâche pédagogique.¹⁸⁵ Bref, le manque de formation des professeurs, le manque d'équipements et de terrains de jeux¹⁸⁶, et malgré leur introduction dans l'enseignement scolaire, les jeux n'arrivaient pas à remplacer les anciennes méthodes d'enseignement de la gymnastique. Comme le souligne SOLAL, les jeux prescrits dans les manuels étaient peu utilisés. Ils étaient rarement pratiqués et toujours en dehors des cours d'éducation physique.¹⁸⁷

Le manuel de 1891 n'était donc pas pris au sérieux. Il ne réussit pas à imposer ses programmes et ses consignes. Les jeux et les récréations actives étaient presque ignorés.¹⁸⁸ Les prérogatives de ce manuel n'était en donc guère appliquée. De plus, les défenseurs et promoteurs du jeu avaient délaissé cette activité physique pour s'intéresser à d'autres problèmes. COUBERTIN se consacrait à la rénovation des Jeux Olympiques, SAINT-CLAIR à la diplomatie, et le fervent militant des jeux français, GROUSSET, s'était converti à la vie politique.

De plus, les lendits connaissaient une période peu faste de leur histoire, et leurs activités baissaient à partir de l'année 1893. Tous ces facteurs restaient bien en faveur de l'implantation de la gymnastique à l'école. L'école était toujours l'endroit idéal pour la formation républicaine des jeunes Français. L'éducation physique devait être au service de cette idéologie nationale et de ce dévouement à la patrie.

Deux conceptions s'opposaient en réalité. D'une part, certains pensaient qu'il fallait laisser aux jeux l'esprit ludique : la réglementation risquant de tuer leur vraie valeur éducative. D'autres, au contraire, voyaient dans les jeux une occasion juste de se divertir, sans retombées éducatives. Ils considéraient que la liberté des jeux nuisait

¹⁸⁵ Meunier, *op. cit.*, 1972.

¹⁸⁶ Selon Callède, « dans ses nouveaux locaux, le collège est bien trop à l'étroit pour développer convenablement les exercices physiques et les jeux sportifs. Le manque de place freine l'essor des jeux de ballon », *op. cit.*, 1996, p. 74.

¹⁸⁷ Solal, *op. cit.*, 1999.

¹⁸⁸ Selon Travaillot et Tabory, les jeux traditionnels retournèrent aux statuts facultatifs dans l'enseignement primaire à Paris dès 1896, *op. cit.*, 2004.

aux élèves et les éloignaient de la discipline et du travail sérieux.¹⁸⁹ Donc, selon ARNAUD, c'est la seconde solution qui va être retenue : il faut les réglementer pour qu'ils conviennent à l'ordre pédagogique de l'école.¹⁹⁰ Le spéculaire l'emporte sur le symbolisme.

L'installation définitive de la III^{ème} République, la montée en puissance d'une classe politique républicaine (les opportunistes, FERRY, FRAYCINET et GAMBETTA), d'une extrême gauche agissante (les blanquistes et CLEMENCEAU), d'une gauche radicale et centriste s'opposent à une droite elle même divisée en fractions : bonapartistes, royalistes et républicains (THIERS). Pourtant la montée du nationalisme (BARRES, MAURRAS, DEROULEDE) pèsera lourdement sur le sentiment de décadence de la race française : le développement des pratiques physiques à l'école y trouvera une importante justification.

L'éducation physique dans le XIX^e siècle s'inscrit dans un contexte historique où les préoccupations sociales sont influencées par la nécessité patriotique d'une part, et la lutte contre le surmenage d'autre part. La gymnastique et les jeux sont les moyens pour situer l'éducation physique dans une perspective d'éducation totale, indispensable complément de l'éducation intellectuelle.

¹⁸⁹ Liotard Philippe, *La bascule identitaire de l'éducation physique des années 30 : de l'hégémonie médicale à la phagocytose scolaire*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

¹⁹⁰ Arnaud, *op. cit.*, 1998.

3 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique au début du XX^e siècle : La transition

3.1 – Avant la première Guerre mondiale : Persistance du militaire

Vers la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, après le tournant des décennies 1880/1890 marqué par la volonté de voir évoluer l'éducation physique, de nouvelles propositions émergent et entraînent de nouveaux débats. La méthode suédoise, la méthode naturelle et celle de DEMENY s'ajoutaient à la méthode militaire d'AMOROS, aux jeux traditionnels français et aux sports anglais, suscitant de nouvelles polémiques autour du sujet de l'éducation physique. Ces nouvelles orientations s'appuient sur les sciences.

L'esprit militaire regagnait de l'ampleur en ce début du XX^e siècle. L'idée de revanche n'était pas oubliée. Il est vrai que les bataillons scolaires furent supprimés, mais l'école de Joinville garda toute son ampleur. L'armée ne voulait pas lâcher l'éducation physique, car elle voyait en elle un fort rapport avec la préparation militaire qui commençait dans les cours d'éducation physique.

DEMENY mène des recherches plus centrées sur le domaine de l'éducation physique. Il publie plusieurs ouvrages expliquant l'importance de la science et des méthodes scientifiques pour fonder une éducation physique rationnelle et précise.¹⁹¹ D'après lui, « *le guide sûr, c'est la science* ». ¹⁹² DEMENY exclut l'empirisme et souligne que « *le but final de l'éducation physique est le relèvement énergétique de la race.* » ¹⁹³ Il voulait l'isoler de la tutelle militaire et en même temps de l'influence des médecins et accentuer le rôle des enseignants de gymnastique et leur donnant la responsabilité totale pour gérer cette discipline. DEMENY prodiguait aussi des cours de physiologie à l'école de Joinville à l'attention des futurs enseignants. Il menait ses actions pour

¹⁹¹ Demeny Georges, *Plan d'un enseignement de l'éducation physique*, Alcan, 1899, et *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, Paris, F. Alcan, 1902.

¹⁹² *ibid.*

¹⁹³ Demeny Georges, « Sur l'évolution de l'éducation physique en France », *Revue Scientifique*, n° 13 et 14, septembre 1905, pp. 394 – 398 et 425 – 430.

créer des formations réservées aux enseignants de gymnastique. DEMENY, avec l'aide du président de l'USGF, Charles CAZALET, crée en 1903 le *Cours supérieur d'Education Physique*,¹⁹⁴ pour approfondir les connaissances anatomiques, physiologiques et gymniques des professeurs de lycées, de collèges, et des instituteurs et élèves des écoles normales.¹⁹⁵

Suite à ces cours, le Ministère de l'Instruction Publique décida d'instituer en 1907,¹⁹⁶ le *Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique, degré supérieur*. Il devint obligatoire dès 1908¹⁹⁷ pour les professeurs pour l'enseignement du secondaire. Les cours traitent de questions sur l'anatomie, la physiologie et l'hygiène, sur la pédagogie et les mécaniques du mouvement.¹⁹⁸ D'après DORVILLE, ces formations aux bases scientifiques tentaient de libérer les professeurs de gymnastique de la tutelle militaire. Alors que les instituteurs, par ordre du Ministre de la Guerre en 1907, le général Picquart, passaient par l'Ecole de Joinville pour une formation de trois mois pendant leur service militaire, où les tendances vers les exercices militaires étaient toujours prégnantes.¹⁹⁹

Or, toutes ces modifications ayant pour but de supprimer les finalités militaires de l'éducation physique ne s'appliquaient pas. Il est vrai que les formations se concentraient sur l'apport des sciences, mais c'était toujours des moniteurs militaires²⁰⁰ qui enseignaient sur les terrains. Ils appliquaient toujours leurs exercices militaires et ne changeaient pas leurs vieilles habitudes. Les jeux étaient exclus par ces moniteurs des séances d'éducation physique.²⁰¹

¹⁹⁴ Demeny Georges, Philippe J., Racine P., *Cours supérieur d'éducation physique*, Paris, Alcan, 1905.

¹⁹⁵ Callède Jean-Paul, « Une figure bordelaise, Charles Cazalet (1858 – 1931). Eléments pour une biographie », In *L'histoire du sport, l'histoire des sportifs*, Delaplace Jean-Michel (dir.), l'Harmattan, 1999. Ce cours fut officialisé par le Ministre de l'Instruction Publique par la circulaire du 3 juin 1903.

¹⁹⁶ Décret du 18 décembre 1907.

¹⁹⁷ Décret du 12 janvier 1908.

¹⁹⁸ Meunier René, *Histoire d'une profession : du moniteur militaire au professeur de gymnastique*, VII^{ème} Congrès International de l'HISPA, INSEP, 1978, pp. 271 – 279.

¹⁹⁹ Dorville Christian, *Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

²⁰⁰ Callède donne l'exemple de certains moniteurs militaires dans le lycée national de Bordeaux où « quatre maîtres enseignent les exercices et sont attachés à l'établissement. Il s'agit de M. Labadie, chevalier de la Légion d'honneur et officier d'académie (gymnastique et exercices physiques), assisté par M. Benabent, officier d'académie. M. Clavel, agrégé, enseigne l'escrime et M. Lazar, officier d'académie, agrégé lui aussi, enseigne la danse », *op. cit.*, 1996, p. 65.

²⁰¹ Travaillot, Tabor, *op. cit.*, 2004.

Vu le contexte militaire et le rôle prépondérant de l'armée, les militants du sport essayaient d'utiliser la préparation militaire par le biais du sport comme prétexte pour promouvoir leur activité physique. COUBERTIN par exemple, écrivit dans la revue *Les sports athlétiques*, que c'était par le sport et les rencontres sportives que l'on pouvait manifester son appartenance et son amour à la patrie. L'éducation sportive devait commencer à l'école, car pour COUBERTIN l'école était l'endroit premier de l'individu pour exercer son dévouement pour son pays. Il assimilait le sacrifice des élèves dans les compétitions scolaires à celui vécu dans l'armée. Il allait dans ses propos jusqu'à annoncer que le sport était le parfait moyen pour la préparation à la guerre, en mettant surtout en valeur la notion d'effort qu'exigeait le sport.²⁰²

De même fleurissent dans ce début du XX^e siècle plusieurs méthodes d'éducation physique qui essayaient par le biais de leurs promoteurs d'intégrer l'éducation physique française et de s'installer dans le milieu scolaire. Ces méthodes s'inscrivaient plus ou moins à la place des jeux dans l'éducation physique. C'est le retour au rationnel, au scientifique et à l'ordre.

²⁰² Coubertin Pierre, *Essais de psychologie sportive*, 1913.

3.1.1 – Les méthodes d'éducation physique ; la suédoise, la naturelle, le mouvement complet, continu et arrondi

Les méthodes d'éducation physique permettront d'éclairer et d'analyser les conceptions et les pratiques d'éducation physique. Dans la langue courante et au sens large, une méthode désigne un « *ensemble de procédés visant à atteindre un certain résultat de la façon la plus efficace possible* ». ²⁰³ Cette notion peut aussi renvoyer à un « *ensemble raisonné de moyens suivis pour arriver à un but* ». ²⁰⁴

La multitude des différentes méthodes, parfois opposées les unes aux autres, allait engendrer des conflits majeurs entre les divers acteurs, chacun essayant de tirer avantage par le biais de publications très variées, d'articles, d'ouvrages, de conférences, etc. Ces conflits très virulents vont dégénérer en une véritable « guerre des méthodes » avec des échecs ou des succès selon les conjonctures des époques.

Pour profiter des avantages des multiples méthodes mises en place, une commission dépendant du Ministère de la Guerre, du Ministère de l'Intérieur (des représentants des sociétés de gymnastique y participaient), et du Ministère de l'Instruction Publique fut créée le 22 décembre 1904 par le Président de la République Emile LOUBET. Il fut constaté que les méthodes d'enseignement physique dans l'armée, l'école et les sociétés de gymnastique étaient très différentes. La commission avait pour mission de trouver une méthode commune à l'enseignement de l'éducation physique pour ces institutions. ²⁰⁵ Le résultat fut un échec, comme le constata le rapport de cette commission interministérielle au Président de la République, le 23 juillet 1906. Ce rapport résumait qu'il n'était pas possible d'utiliser une seule méthode d'éducation physique pour les trois institutions.

L'instauration de ces méthodes résulte de la vision qui prône le retour au rationnel. Cela justifie l'application de ces méthodes nous renvoyant aux théories spéculaires du

²⁰³ Morfaux Louis-Marie, Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Paris, A. Colin, 1980, p. 216.

²⁰⁴ *Le nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires **Le Robert**, 1993, p. 1396.

²⁰⁵ Arnaud, *op. cit.*, 1998.

jeu. Le jeu se retrouve réduit ou encadré, et on assiste à une mise en place de l'institutionnel.

La première méthode, nommée « suédoise », est, pour TISSIE, la parfaite activité physique conçue pour le développement corporel.²⁰⁶ Selon lui, elle est « *le fondement de toute éducation corporelle* ». ²⁰⁷ Il s'attache à expliquer le plus rationnellement et le plus scientifiquement possible son intérêt²⁰⁸. SOLAL souligne que TISSIE voulait introduire en même temps cette gymnastique dans l'armée et à l'école.²⁰⁹ Pour mieux promouvoir sa nouvelle méthode, TISSIE multiplia les publications dans les revues et dans la presse²¹⁰, et décrivait les fondements de cette gymnastique d'ordres statique et analytique.²¹¹ Cette méthode est alors accréditée par les physiologistes qui la jugent intéressante pour son sérieux, sa construction rationnelle, sa rigueur pédagogique et les risques moindres qu'elle présente. Facile à mettre en œuvre, elle fournit la base à de nombreuses propositions d'éducation physique émanant de cette période.²¹²

TISSIE réussit aussi, à introduire la méthode suédoise dans l'école militaire de Joinville, dans le Règlement de 1902 et de 1910. Ce règlement contenait des exercices physiques, où les jeux de courses et de sauts y furent introduits.²¹³ Cette méthode, sachant la rigueur et la discipline qu'elle imposait, entra facilement dans l'éducation physique, toujours sous l'influence militaire, et cela surtout au primaire, où les instituteurs n'étaient en fait que des militaires. Selon ANDRIEU, le peu de matériel que nécessitait cette méthode facilitait sa mise en place dans les écoles.²¹⁴

Mais les mouvements réglés et disciplinés de cette méthode manquent d'attrait. Leur répétition périodique a un danger : l'ennui, et, par suite de l'ennui, l'aversion. Des jeux improvisés leur sont substitués avec avantage. Pour accoutumer sans qu'ils s'en

²⁰⁶ Tissie Pierre, *Le foyer, l'école, la caserne*, Pau, 1904, p. 4.

²⁰⁷ Thibault Jacques, *Philippe Tissie*, in *Le corps en mouvement*, Arnaud Pierre (dir.), Toulouse, Privat, 1981, pp. 223 – 245.

²⁰⁸ Tissie Pierre, *L'éducation physique : au point de vue historique, scientifique, technique, critique, pratique et esthétique*, Larousse, 1901.

²⁰⁹ Solal, *op. cit.*, 1999.

²¹⁰ *La Revue des jeux scolaires*, transformée en 1907 en *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale* et *La Revue Scientifique*.

²¹¹ Tissie Pierre, *Précis de gymnastique rationnelle de plain-pied et à mains libres*, Imp. De Garet, 1903.

²¹² Callède mentionne la pratique de la méthode suédoise dans le pensionnat de jeunes filles des « Dames de l'Assomption » à Bordeaux dispensés par des institutrices, *op. cit.*, 1996, p. 83.

²¹³ Legrand, Ladegaillerie, *op. cit.*, 1970.

²¹⁴ Andrieu, *op. cit.*, 1993.

doutent les jeunes enfants à la discipline, on ne saurait faire mieux que d'avoir recours à des petits jeux gymnastiques mêlés de chants instructifs et amusants. Le jeu devient un dérivatif, il est chassé de l'essentiel !

La deuxième méthode, nommée « naturelle », fut créée par HEBERT. Cette méthode développait les fonctions respiratoires et circulatoires et recommandait la pratique d'exercices physiques au grand air et en milieu naturel.²¹⁵ HEBERT multiplia les publications²¹⁶, où il décrivait les bienfaits de sa méthode et les techniques et principes de sa mise en œuvre. En 1908, la méthode naturelle était pratiquée dans plusieurs écoles militaires, et en 1909, elle était répandue dans toute la marine.

Les exercices de HEBERT étaient classés en dix familles, comprenant des activités de locomotion, de défense, et des exercices de force. Les jeux trouvaient une place dans sa méthode. Ils étaient mentionnés dans son livre le *Guide pratique d'Education Physique*²¹⁷ et étaient utilisés comme activité de divertissement. De petits et de grands jeux étaient pratiqués dans la programmation de sa leçon. Selon son inventeur, « le premier des compléments du travail méthodique doit être constitué par les jeux récréatifs ». De par sa réussite, HEBERT gagna en popularité, surtout auprès de la presse²¹⁸ qui commençait à s'intéresser à sa méthode.

HEBERT se consacra à la diffusion de sa méthode, et devint, en 1913, directeur du Collège d'athlètes à Reims, un établissement nouvellement créé où l'on appliquait la méthode naturelle.²¹⁹ HEBERT voulait aussi que son école soit l'endroit idéal pour la formation des futurs enseignants d'éducation physique. On formait l'élite des professeurs d'éducation physique qui pourrait être capable de diffuser la méthode naturelle dans tous les établissements scolaires.²²⁰ Par contre, dès 1920, HEBERT

²¹⁵ Hébert Georges, *L'éducation physique ou l'entraînement progressif par la méthode naturelle*, Vuibert, 1912.

²¹⁶ Hébert publie *L'Education physique raisonnée*, Vuibert, 1907. En 1910, il sort le *Guide pratique d'éducation physique*, suivi en 1911 de *Le code de la force*, Vuibert. Dès 1912, il publie plusieurs ouvrages pour les instituteurs et professeurs d'éducation physique ; *L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle*, 1912 ; *La culture virile et les devoirs physiques de l'officier combattant*, 1913 ; *Ma leçon type d'entraînement complet et utilitaire*, 1913 ; *Ma leçon type de natation*, Vuibert, 1914.

²¹⁷ Hébert Georges, *Guide pratique d'éducation physique*, Paris, Vuibert et Nony, 1909.

²¹⁸ Surtout le journal *L'Opinion*, le journal *l'Illustration* et *l'Auto* après la création du collège de Reims.

²¹⁹ Hébert, *op. cit.*, 1912.

²²⁰ Liotard, *op. cit.*, 1993.

changea de conception et exclut les jeux de la séance d'éducation physique. Sa méthode est technique et structurée. Pour lui, ces jeux n'avaient plus d'efficacité pédagogique, et ne pouvaient être pratiqués qu'en tant qu'activité complémentaire à la leçon d'éducation physique.²²¹ Le jeu est ici une fois encore un sous produit comportemental. On assiste là aussi à la déchéance ontologique du jeu.

DEMENY proposa une nouvelle méthode en 1910, nommée publiquement *Mouvement complet, continu et arrondi*. Comme les autres inventeurs, il fit promotion de sa méthode en la publiant.²²² Les exercices physiques de DEMENY préparaient l'individu à se confronter à la vie, à être utile, à économiser ses forces. En même temps, sa méthode se voulait attrayante. C'est là qu'il appliquait les jeux, qui avaient un rôle récréatif. Il utilisait les jeux à base de courses pour développer les effets hygiéniques, et les fonctions respiratoires et circulatoires. Pour entraîner par exemple l'individu à dépasser des obstacles, il proposait des jeux de sauts.

DEMENY, par ses travaux scientifiques²²³, a influencé profondément l'évolution de l'éducation physique. De plus, c'est lui qui a pratiquement rédigé la plupart des manuels officiels, à partir de 1889 et jusqu'en 1908.²²⁴ Néanmoins, en s'opposant à la méthode suédoise, aux militaires et aux médecins, la voie empruntée par DEMENY s'avère étroite et délicate. Sa méthode, basée sur l'harmonie et la grâce, se heurte très rapidement à un modèle culturel dominé par la force masculine.

Ces différentes méthodes marquent le retour au rationnel ; dans cette perspective le jeu doit être contrôlé et surtout encadré. Cela justifie la dominance de la méthode suédoise, la méthode naturelle et celle de DEMENY dans l'éducation physique française. Le jeu est considéré comme un sous-produit. Du coup, toutes les méthodes, si elles lui assignent une place, c'est celle d'être une préparation ou un dérivatif...

²²¹ Legrand, Ladegaillerie, *op. cit.*, 1970.

²²² Demeny publie en 1910 *l'Education physique des Adolescents. Préparation Sportive par la méthode synthétique avec l'Art de Travailler*, Alcan, et *L'Education et harmonie des mouvements pour les filles*, Alcan, 1911.

²²³ Gleyse Jacques souligne que « *le processus de rationalisation instrumentale de l'homme par une Education Physique systématique et rationnelle est, à partir des travaux de Demeny, parfaitement stabilisé* », *Archéologie de l'EP au XX^e siècle en France : le corps occulté*, Paris, PUF, 1995.

²²⁴ Programmes de gymnastique de 1889 et 1905 pour les écoles normales primaires, de 1890 pour les écoles primaires, manuels officiels de 1891 et 1908, et le règlement général de l'Ecole de Joinville en 1902.

Dans toutes les méthodes d'éducation physique, les jeux se trouvaient la plupart du temps en fin de leçon, comme une sorte de soulagement et d'amusement après les durs et bénéfiques exercices de gymnastiques. L'enseignement de la gymnastique est rigoureux et la discipline est sévère. En fait le jeu permet au joueur de discuter la règle, ce qui cause un problème à maintenir l'ordre souhaité par la société et l'institution.

3.1.2 – Les activités sportives

Le sport effectue également une montée qui pour être spectaculaire ne permet pas son intégration à l'école, sauf à de rares exceptions. A partir du XX^e siècle, le sport connaîtra un développement remarquable.²²⁵ Les associations sportives se multiplièrent, à la suite de la loi du 01 juillet 1901, concernant la liberté d'association.²²⁶ COUBERTIN justifie l'utilisation du sport par le progrès qu'il apporte autant au plan physique qu'au plan moral. Selon ARNAUD, la pratique du sport fut plus facile grâce à la réduction du temps de travail.²²⁷ Ces associations de sports athlétiques se regroupèrent dans l'Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques (USFSA). D'après LEZIART, les ventes d'équipements sportifs se multiplièrent, et les gens s'adonnèrent petit à petit aux activités sportives, même si certaines étaient toujours réservées à une certaine classe aisée de la société française.²²⁸

Le sport était contrôlé par l'USFSA mais cette association trouva plusieurs opposants et concurrents, tous ayant pour but de contrôler la jeunesse par le biais des activités physiques. Sa devise est *Ludus pro patria* (Le jeu pour la patrie). Des fédérations sportives unisport voyaient le jour, comme la Fédération Française de Hockey sur gazon en 1901, de Boxe en 1903, et d'Haltérophilie en 1914... Elles étaient autonomes et travaillaient au développement de leur activité sportive unique. En même temps, l'USGF dirigeait toujours les sociétés de gymnastique et militait fortement pour la diffusion nationale et intensive de cette discipline. De même, selon MUNOZ, à la suite des conflits entre l'Eglise et l'Etat, l'Eglise essaya d'encadrer la jeunesse par le sport. Elle soutint et créa les patronages paroissiaux qui pratiquaient la gymnastique, les jeux et les sports. Ils se fédérèrent en décembre 1903 en la Fédération Gymnique et Sportive des Patronages de France (FGSPF).²²⁹ D'après

²²⁵ Callède remarque que « toujours est-il que la passion pour le sport suscite déjà une belle effervescence chez les grands autant que chez les plus jeunes. Au lycée, certains « sportifs » du moment se distinguent déjà en 1900 », *op. cit.*, 1996, p. 66.

²²⁶ Le Père Didon créa des associations sportives dans les établissements d'Arcueil.

²²⁷ Arnaud Pierre, *Le sport : jeu et enjeu de société*, Paris, La Documentation française, 1996.

²²⁸ Leziart Yvon, *Sport et dynamiques sociales*, Joinville-Le-Pont, Editions Actio, 1989.

²²⁹ Munoz Laurence, *Une histoire du sport catholique. La Fédération Sportive et Culturelle de France 1898-2000*, L'Harmattan, 2003.

GROENINGER, cette fédération « est créée pour aider à la reconquête des provinces perdues en 1871. Elle est aussi perçue par l’Eglise catholique comme un moyen de catéchisation de la jeunesse ouvrière ». ²³⁰ Comme le souligne CALLEDE aussi, « après la loi de séparation de l’Eglise et de l’Etat, les catholiques font de sérieux efforts pour regagner une partie de leur influence perdue avec la fermeture d’un grand nombre de leurs institutions scolaires. Des patronages se créent un peu partout. Les activités gymniques et sportives y tiennent une place importante ». ²³¹

Pareilles associations étaient créées dans le secteur professionnel. Les patrons des grandes industries voyaient dans le sport un moyen d’encadrer les ouvriers et inculquer la discipline et le respect envers le patron et l’entreprise. Des associations sportives d’entreprise étaient installées, surtout dans les grandes sociétés. ²³² Cette forme de contrôle des ouvriers par le patron assurait plusieurs objectifs : une occupation pendant le temps libre, une publication et une image positive de l’entreprise, et un développement corporel qui permettrait un meilleur rendement et une efficacité au travail. ²³³

Selon VIGARELLO, en ce tout début du XX^e siècle, le sport, et surtout le cyclisme, gagnèrent de l’ampleur grâce au spectacle qu’il offrait. La presse sportive se développe : En 1892, *Le vélo*, premier quotidien dédié au sport, invente un mode d’information, finance des épreuves et multiplie les manifestations. Le Tour de France, inauguré en 1903 par le journal *l’Auto* pour des raisons commerciales et publicitaires, connaissait une grande augmentation de ses spectateurs et de ses admirateurs chaque année. ²³⁴ De vastes stades conçus pour gérer les foules surgissent brusquement dans les villes au début de ce siècle. Selon LEZIART, « c’est une véritable révolution éducative que proposent les défenseurs des sports modernes. Ils proposent donc, sans ambiguïté, une révolution culturelle et morale de la société

²³⁰ Groeninger Fabien, *Les archives du sport catholique : l’exemple de la fédération gymnique*, in *Le sport, de l’archive à l’histoire*, Bosman Françoise, Clastres Patrick et Dietschy Paul (dir.), Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006, p. 167.

²³¹ Callède, *op. cit.*, 1987, p. 69.

²³² Hubscher Ronald, « Athlètes et gymnastes de la belle époque », *L’Histoire*, n° 209, 1997.

²³³ Chartier Roger, Vigarello Georges, *Les trajectoires du sport : pratiques et spectacle*, in *L’identité de l’éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

²³⁴ Vigarello Georges, « Le Tour de France : une passion nationale », *Sport/histoire*, n° 4, 1989.

française afin de la faire entrer de plein pied et sans retard dans le système de concurrence internationale que le capitalisme naissant impose ». ²³⁵

Mais l'émergence du sport en ce début du XX^e siècle suscite des interrogations et des réflexes nationalistes. Tout se joue autour de la définition et de l'origine du sport. Ceux qui nient sa radicale nouveauté y voient une survivance et une modernisation des jeux traditionnels. Dans une telle perspective, les pratiques sportives sont marquées par le caractère régional et national. Contre le sport britannique, marqué par le capitalisme et la domination économique et financière de la première nation industrielle du monde, les partisans des traditions populaires défendent les jeux locaux. On retrouve déjà l'opposition entre jeux traditionnels et jeux institutionnels. En effet, petit à petit s'impose l'idée que les jeux sont les préliminaires des activités sportives.

²³⁵ Léziart, *op. cit.*, 1989.

3.1.3 – Le Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires de 1908

Lorsqu'en 1908 paraîtra le *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires* celui-ci reprend largement les contenus du précédent en laissant toutefois une part plus importante aux jeux récréatifs. La situation se modifiera peu jusqu'en 1914, l'EPS confirme sa vocation militaire. Le Ministre de l'Instruction Publique créa une commission, le 14 novembre 1907, qui prépara le *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires* de 1908²³⁶. Ce manuel était réservé aux établissements scolaires. Créé par une commission rattachée au Ministère de l'Instruction Publique uniquement, ses finalités étaient d'ordre scolaire. Il donna aussi une grande importance aux finalités rattachées à la santé.

Avec le manuel de 1908, l'éducation physique fut dotée d'une indépendance vis-à-vis des autres institutions notamment l'Armée. Cette éducation physique devait être utile pour le développement moral et physique de l'élève, et cela par le biais d'exercices physiques, des jeux et des sports²³⁷. Ce manuel était éclectique, car il s'efforçait de concilier tous les concepts dominants, en utilisant les différentes méthodes de l'éducation physique. Ce manuel comprenait deux parties : une première sur la gymnastique de développement et une seconde sur la gymnastique d'application avec les jeux libres et les sports. La première visait le perfectionnement et l'assouplissement corporel, la lutte contre les mauvaises conditions d'hygiène et établissait un équilibre entre l'activité physique et l'activité intellectuelle. La gymnastique de développement devait activer la circulation du sang et la respiration, aider à développer le système musculaire et à remédier aux mauvaises attitudes. Cette gymnastique vise le perfectionnement du sujet et le prépare à l'application. Quant à la gymnastique d'application, elle aurait une utilité dans la vie adulte des élèves, donnant libre cours à l'initiative et développant l'esprit de solidarité et de discipline volontaire.²³⁸ Elle procure l'adresse, la souplesse et l'indépendance des mouvements, perfectionne les allures normales et a une utilité pratique dans la vie sociale et militaire.

²³⁶ Ministère de l'Instruction Publique, *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, Hachette, 1908.

²³⁷ Malgré le fait que les activités sportives soient peu présentes dans ce manuel.

²³⁸ Nérin, *op. cit.*, 1999.

La leçon d'éducation physique était bien élaborée pour les professeurs d'éducation physique dans ce manuel. Elle regroupait des activités proposées dans sept séries, où se mélangeaient des marches, des courses, des jeux et différents exercices de mouvement et de force. Les jeux, cités dans ce manuel, étaient mal perçus et peu utilisés. On ne constate pas d'évolution dans ce domaine par rapport au manuel de 1891.

Tous les efforts que la commission MAREY avait faits pour promouvoir les jeux, étaient balayés. Les jeux utilisés étaient uniquement ceux impliquant des actions de course ou de saut. Des séances annexes étaient placées comprenant des jeux de plein air qui pouvaient remplacer exceptionnellement la leçon. La préférence allait aux exercices statiques et construits qui proposaient plus de dosage et de sécurité que les jeux. Selon SOLAL, malgré les efforts que les acteurs de l'éducation physique consacraient à ce manuel pour mieux la valoriser, cette discipline resta mal enseignée à cause du manque d'équipements, d'enseignants, et de véritable volonté des acteurs de l'enseignement scolaire.²³⁹

Ce manuel signe un tournant au niveau des rapports entre les militaires et le domaine civil. La société change, ce qui entraîne un changement en matière d'éducation physique. Les rapports entre les instances qui dirigent l'éducation physique changent également. Le monopole militaire est aboli, le corps médical et le sport civil prennent sa place. Ces trois instances vont se disputer le monopole. Mais il est maintenant clair que la gymnastique scolaire est différente de la gymnastique militaire. En revanche, ils se mettent d'accord sur les finalités, il s'agira d'unifier les gymnastiques autour de l'idée du relèvement de la race. C'est un tournant important. Cette finalité prolonge en quelque sorte les intentions hygiéniques car la morale rattrape l'hygiène en s'intensifiant.

D'un point de vue contextuel, on est en plein exode rural. Il y a un spectaculaire développement des grandes villes où s'entassent des ouvriers qui vivent dans de mauvaises conditions. Il y a à cette époque un lien direct entre l'hygiène et la morale. Le modèle bourgeois s'impose ; on parle d'idéal bourgeois. Cela s'accompagne d'un

²³⁹ Solal, *op. cit.*, 1999.

fort développement du sport qui transporte ses vertus. La gymnastique suédoise apparaît alors comme une base saine pour reconstruire les corps. On est dans une période de grands fléaux moraux et hygiéniques. En 1905, la tuberculose est déclarée maladie nationale. Les médecins attribuent aux conditions déplorables d'hygiène sa propagation. La gymnastique accompagne la lutte contre la tuberculose. Elle permet de lutter contre l'alcoolisme et les maladies vénériennes. La dégénérescence de la race est fortement prise en compte. C'est aussi à cette période qu'apparaissent les premières solutions d'assainissement des villes où les problèmes d'hygiène sont nombreux. La ville crée des malaises et la gymnastique est une compensation. L'eau sera salvatrice à cette époque, on pratique les bains en rivière pour se purifier. La commission va, imprégnée de ces idées, dans le sens de la régénération de la race.

Nous trouvons l'idée de gradation. La leçon doit être progressive et graduée, il doit même y avoir une programmation à l'année. Il faut grouper les élèves selon leurs capacités physiologiques et musculaires, cela découle des découvertes en physiologie. Mais tout comme le premier indicateur on ne relève aucune indication pour classer les exercices et les élèves. Les principes ne sont pas appliqués même s'ils figurent dans le manuel. Nous retrouvons aussi le critère de sept séries d'exercices sur lesquels repose le plan général de la leçon mais cela sera mis en retrait dans la pratique. Bref, le programme proposé organise les exercices en fonction de l'âge et du sexe des élèves mais retient également sept séries de mouvement pour chaque catégorie. Chaque série de mouvement propose successivement des exercices de développement et d'application. La finalité première consiste à perfectionner l'homme en vue d'améliorer la race française menacée. 1914 n'est pas loin !

Les buts correspondent aux effets produits par chaque séance quotidienne :

- Effet hygiénique.
- Effet correctif.²⁴⁰
- Résultat économique.²⁴¹
- Effet moral.²⁴²

²⁴⁰ On parle ici de la gymnastique suédoise, l'idée est de corriger les corps pour avoir des individus plus forts

²⁴¹ Demeny a joué un rôle essentiel dans ce manuel, le mouvement doit être efficace c'est à dire avoir un maximum d'efficacité avec un minimum d'effort. On voit apparaître en parallèle le taylorisme et le fordisme qui consistent à réduire les tâches des ouvriers pour améliorer la production et l'efficacité.

²⁴² C'est la période de sensibilisation aux fléaux, la morale joue le rôle d'élément central.

Quant aux moyens, on en retrouve deux dominants : la gymnastique militaire et les gymnastiques hygiéniques.²⁴³

Notons la parution le 21 janvier 1910 d'un Règlement militaire sous l'égide du Ministère de la Guerre, dénommé Règlement d'éducation physique, à destination de l'armée, mais conseillé à l'enseignement scolaire. On accentue l'utilisation des exercices physiques empruntés à la méthode suédoise. D'après GLEYSE, « *ce sont les exercices de force et mécanique qui sont privilégiés au détriment des exercices d'énergie* ». Les jeux trouvaient une petite place dans ce manuel, le reste était consacré aux exercices physiques. « *Les jeux en tout état de cause, sont de nouveau absents des représentations et la gymnastique construite ainsi que les exercices préparatoires au combat retrouvent la priorité* ».²⁴⁴ Ce manuel en effet résumait la dominance de la méthode suédoise et l'influence de l'École de Joinville, toujours fidèle à ses concepts militaires, depuis 1891 et jusqu'à la première Guerre Mondiale.

Durant cette période, la gymnastique classique et les jeux traditionnels composent l'enseignement de l'éducation physique, mais à des degrés d'échelles différents. On y trouve dans le manuel de 1891 et de 1907 des jeux récréatifs et des jeux gymnastiques. L'éducation physique marche alors en deux phases, en apprenant aux élèves des gestes articulaires et musculaires, et d'un autre côté, elle met en place des exercices utilitaires et des jeux traditionnels. Au total, le citoyen apte au combat l'emporte sur le joueur.

²⁴³ Méthode suédoise, gymnastique corrective, mouvement complet continu et arrondi, plein air et sports.

²⁴⁴ Gleyse Jacques, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

3.2 – Après la première Guerre mondiale : Vers le médical

Après la première Guerre mondiale, les pays européens réforment leur système d'éducation physique. Les acteurs de l'éducation physique en France²⁴⁵ prennent comme modèles les systèmes étrangers. Tout cela dans le but de résoudre le problème de l'éducation physique ou de légitimer une méthode unique qui a du mal à s'imposer. Mais il faut tenir compte des tensions et des luttes d'influence entre trois corps différents ; le ministère de la Guerre, en charge de l'École de Joinville, les médecins qui œuvrent dans l'esprit d'un grand ministère de la Santé publique et de l'Hygiène sociale,²⁴⁶ et les enseignants dans les établissements scolaires primaires ou secondaires qui relèvent du ministère de l'Instruction publique.

Les militaires continuent à influencer l'EPS. L'École de Joinville a repris du service après une fermeture pendant la guerre. Elle reçoit des instituteurs et des institutrices et des professeurs de gymnastique et les forme à l'enseignement de l'EPS. Le danger Allemand et l'idée que l'EPS est un moyen important pour préparer la jeunesse à la guerre restent très répandus. Pour cela, un Haut commissariat à l'éducation physique, aux Sports et à la préparation militaire est créé sous l'égide du Ministère de la Guerre. Cette peur de l'Allemagne et ensuite de l'Italie augmente les actions qui favorisent l'association de l'éducation physique à la préparation militaire.

Les méthodes d'enseignement perdurent puisqu'elles ont permis de gagner la guerre. Les acteurs de l'éducation physique ont essayé d'imposer cette discipline dans les institutions scolaires. La « Guerre des méthodes » déclenchée au début du siècle, continue de créer de vives polémiques. Afin d'imposer leurs méthodes, les acteurs de l'éducation physique ont intensifié les formations des enseignants et fait transmettre leurs idées. Certains, surtout les médecins,²⁴⁷ qui ont bénéficié de la situation dégradée

²⁴⁵ Les éducateurs, les pédagogues, les politiques, les médecins et les militaires.

²⁴⁶ « *La guerre, moissonneuse farouche, a affaibli la race jusque dans ses plus intimes profondeurs. La France réclame la création de piscines, de terrains de jeux, de stades dans toutes les communes, la transformation de tous nos établissements scolaires en foyers de propagande d'hygiène et de diffusion de la joie saine des exercices physiques* », annonce Henry Paté, le président du Comité national de l'éducation physique et sportive et d'hygiène sociale, au lendemain de l'Armistice de novembre 1918.

²⁴⁷ Le congrès national de l'éducation physique de Bordeaux, dominé par les médecins, donnera naissance à la création du premier I.R.E.P, à Bordeaux, le 10 décembre 1927.

de la guerre, ont milité pour une éducation physique mise au service de la santé et de la régénération de la race, entraînant ainsi la diminution du rôle des militaires. Un mouvement pacifiste naquit rendant moins utile le développement d'une race forte. L'éducation physique à l'école va perdre une partie de sa justification militaire, mais la nécessité de son enseignement sera compensée par les pressions médicales et hygiénistes.²⁴⁸ Vient le rôle de la santé et de l'hygiène pour combattre les fléaux et pour améliorer la race française. Les médecins montent en puissance. On crée après la guerre alors le Comité National de l'Éducation Physique et Sportive et de l'Hygiène Sociale, et dans la même optique, en 1920, le Ministère de l'Hygiène, de la Prévoyance Sociale et de la Santé Publique, qui ont comme objectifs la régénération et l'amélioration de la race.

Les médecins étendent leurs compétences dans le domaine de la rééducation physique et des gymnastiques qualifiées de corrective et de respiratoire, de gymnastique orthopédique. « *Les enfants, et surtout les enfants des villes, respirent mal et se tiennent mal* », déclare le docteur Louis Lamy.²⁴⁹ L'éducation physique se voit attribuer le rôle d'une activité qui aide à la reconstruction humaine, sociale et morale du peuple français. Elle se montre très importante et utile pour l'hygiène et la santé. Elle protège des maladies, et elle aide à construire une race forte. Pour améliorer la race, TISSIE milite pour la méthode suédoise, en prenant exemple des suédois qu'il considère comme une race supérieure à cause de leurs pratiques physiques.²⁵⁰ Mais les médecins n'adhèrent pas à cette méthode, ni à aucune autre. Ils retenaient les meilleurs éléments dans chaque méthode qui favorisaient la respiration, la circulation et la nutrition. De là est né l'éclectisme médical.²⁵¹

De même, le Ministère de l'Instruction Publique prend quelques mesures pour emmener cette discipline sous sa tutelle. Pour cela, on nomme un Sous-Secrétaire

²⁴⁸ En effet, après la première guerre mondiale, on compte des milliers de morts, d'invalides de guerre, et de blessés. De même, beaucoup d'hommes meurent à causes des mauvaises conditions d'hygiène, des maladies propagent comme l'épidémie de la grippe espagnole, la tuberculose, la syphilis... L'alcoolisme se répand. L'idée que la race française dégénère tend à s'imposer suite à ces conditions.

²⁴⁹ Lamy Louis, *La gymnastique respiratoire et la gymnastique orthopédique*, Paris, Librairie J. B. Baillière et fils, 1935, p. 5.

²⁵⁰ Tissie, *op. cit.*, 1919.

²⁵¹ Defrance Jacques, *La signification culturelle de l'hébertisme. Etude de sociologie de la culture des années 1920 et 1930*. In *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

d'Etat à l'enseignement technique chargé de l'éducation physique, Gaston VIDAL. Puis le Ministère crée en mars 1922 le « Service de l'éducation physique et sportive », où on emploie pour la première fois le mot « sportive ». Son rôle est d'administrer l'éducation physique et sportive avant et après le régiment. Ce service de l'éducation physique est chargé des programmes de la formation et de l'avancement des professeurs, de la réglementation des sports dans les établissements et des inspections. Il est placé sous l'autorité des inspections académiques. Le sport prend une place très importante dans l'école.

3.2.1 – Le Projet de règlement général d'éducation physique et le Règlement général d'éducation physique, méthode française

Le manuel intitulé *Projet de règlement général d'éducation physique* est présenté entre 1919 et 1921,²⁵² par le ministère de la Guerre, mais approuvé par le ministère de l'Instruction Publique, ensuite ce projet se concrétisera en un règlement définitif, entre 1925 et 1931, le *Règlement général d'éducation physique, méthode française*.²⁵³ Ce règlement marque la fin du monopole militaire. Ceci ne signifie pas que la gymnastique militaire ait disparu. L'école est reconnue et n'a plus besoin des militaires. On peut expliquer la disparition du monopole militaire par l'après-guerre. En effet, celle-ci fut une véritable boucherie (4 millions de morts et blessés) et chaque famille a au moins un membre touché. Toute la jeunesse va être prisonnière de ce traumatisme. De plus, à ceci s'ajoute l'apparition de la civilisation Maginot. On se trouve dans une société gérontocratique, vieillissante et qui, par peur, ne va pas envisager de nouveautés. Le règlement s'est approprié des exercices gymniques d'AMOROS, de la gymnastique suédoise, des exercices de la méthode du mouvement complet, continu et arrondi de DEMENY, des exercices de la méthode naturelle d'HEBERT, des jeux²⁵⁴ et des sports. Il a instauré la méthode éclectique.

Ce règlement est divisé en trois parties ; bases physiologiques,²⁵⁵ bases pédagogiques, pédagogie appliquée.²⁵⁶ Il structure l'éducation physique de 4 ans jusqu'à 18 ans et au delà. Il y a une persistance d'une classification des exercices selon l'âge. Il définit l'éducation physique et présente ses buts et comment y aboutir. Il est basée sur « *le perfectionnement de la nature humaine par l'accroissement des qualités physiques et morales : santé, endurance, beauté, adresse, virilité* ». ²⁵⁷ Il a des effets moraux, lorsqu'il envisage « *le résultat social des effets collectifs, la dignité individuelle et*

²⁵² *Projet de règlement général d'éducation physique*, Paris : Imprimerie Nationale, 1919.

²⁵³ *Règlement général d'éducation physique, méthode française*, Paris, Charles Lavauzelle et Cie, 1925.

²⁵⁴ Pour ce qui est du texte, les jeux ne sont pas absents.

²⁵⁵ La physiologie joue un rôle très important traduisant ainsi la tendance dominante de la biologie à cette époque. Les médecins vont constituer des groupes en fonction des aptitudes physiologiques des individus.

²⁵⁶ Dans le premier chapitre, rédigé en forme d'aperçu historique, est souligné le rôle décisif de plusieurs médecins « *qui, dans leurs ouvrages, ont fait la part de l'éducation physique* ». L'énumération des personnalités témoigne d'un souci consensuel, par delà les appartenances et implications institutionnelles.

²⁵⁷ Coll. Encyclopédie des sports, Tome I, Paris, Librairie de France, 1924, p. 202.

l'élévation du but que l'on se propose. C'est l'idée dominante qui disparaît si l'on envisage que le record ou la pure satisfaction de la vanité ». ²⁵⁸ La méthode naturelle d'HEBERT reste malgré tout la base de ce règlement avec les catégories « *marcher, sauter, courir, lever, grimper, lancer, porter, quadrupédie, nager, se défendre* ». Le *Règlement Général d'Education Physique*, semble résister aux sports anglais. On y met en avant la méthode naturelle, surtout dans la première partie, évoquant en premier lieu son universalité. Néanmoins, cette méthode est présentée avec quelques exercices de boxe française, la canne ou la lutte à la corde. Ce règlement va être le dernier disponible pour les enseignants. Il est constitué de six volumes.

D'autre part, à cette époque apparaît une évolution de la définition du surmenage. Auparavant, il s'agissait le surmenage intellectuel alors que désormais, il désigne le surmenage physique. Les activités sportives ont pris de l'importance et de nouvelles pratiques se développent comme le tennis féminin. Les médecins vont alors dénoncer les excès que peut entraîner le sport. Il s'ajoute des exercices classés selon une combinaison de deux paramètres : l'âge et l'étiage physiologique. Au niveau des finalités, il s'agit d'assurer le relèvement de la race en luttant contre les fléaux sociaux que sont l'alcoolisme, la tuberculose et les maladies vénériennes. Il y a un déplacement de l'hygiène, de la dimension individuelle à la réalité sociale. Au niveau des buts, il y a pluralité :

- Assurer la santé par un développement harmonieux des organes, de la puissance du cœur, des vaisseaux et de l'appareil respiratoire.
- Faire parvenir l'homme au plus haut degré de perfectionnement physique que comporte sa nature (détente, vitesse, adresse, résistance et qualités morales).

Au niveau des moyens, on retrouve une pluralité de moyens. Les enseignants en fonction des buts fixés peuvent choisir leurs méthodes. Il y a six formes d'exercices :

- 1 – Les jeux.
- 2 – Les assouplissements (la gymnastique suédoise).
- 3 – Les exercices éducatifs (la gymnastique de formation).
- 4 – Les applications (les sept familles d'HEBERT).
- 5 – Les sports individuels.
- 6 – Les sports collectifs.

²⁵⁸ *ibid.*, p. 203.

Par contre, on constate la diminution des jeux traditionnels français. En analysant ce règlement, on s'aperçoit qu'il n'y a presque plus rien sur les jeux traditionnels, seulement dans les petites catégories d'âges avec des jeux d'imitations et de petits jeux. En effet, les jeux sont présents juste parce que le Règlement Général de 1925, en cohabitant plusieurs idées, adopte une option éducative dans le sens où l'on tient compte des aspirations de l'enfant pour le jeu. Les jeux traditionnels seront à la fois hygiéniques et récréatifs, et accompagner toujours du plaisir, et ne demanderont pas d'efforts trop intenses. L'apprentissage est plus performant s'il y a du plaisir.

3.2.2 – Les Instructions Officielles de 1923

Le 20 juin 1923 des Instructions officielles pour l'enseignement primaire sont publiées entre le *Projet de règlement général d'éducation physique* et le *Règlement général d'éducation physique, méthode française*. On y précise les buts de l'éducation physique. On attend que l'éducation physique rafraîchisse l'attention et discipline la volonté. Cette dernière a un double but : corriger les attitudes défectueuses, et développer les qualités physiques, la force, l'adresse et l'agilité. La leçon est donnée en plein air. La partie concernant l'éducation physique dans ces instructions n'est que le prolongement du *Projet de règlement général d'éducation physique*.

Ces textes sont très influencés par le courant médical ; « *l'éducation physique est avant tout hygiénique, c'est-à-dire qu'elle tend à faciliter et à activer le jeu normal et progressif des grandes fonctions (respiratoire, circulatoire, articulaire). Et à perfectionner la coordination nerveuse... Elle se porte également sur toutes les parties de l'organisme de façon qu'il se développe dans son ensemble, avec équilibre et harmonie... Et l'on peut espérer que de cette modeste réforme résultera pour la race française un regain de vigueur et d'énergie* ». ²⁵⁹

LAGRANGE mène en même temps des travaux sur les bienfaits de l'air sur le corps humain. On retrouve cela dans les Instructions de 1923 ; « *toute leçon d'éducation physique doit être donnée en plein air, ou, si le temps est mauvais, dans un préau largement ouvert. Il est urgent de poursuivre partout l'établissement de terrains de jeux avec douches ou piscines. En attendant cette importante amélioration de nos installations scolaires, il faut saisir toutes les occasions pour utiliser les espaces libres qui peuvent être mis à la disposition de l'école.* » ²⁶⁰ La création de la demi-journée de plein air, qui vient s'ajouter aux deux heures hebdomadaires d'éducation physique, permet grâce au temps et à l'espace, de retrouver les bons gestes et d'appliquer un travail global et sérieux.

On étudie beaucoup aussi le cœur, la respiration, la tension artérielle et l'activité musculaire. Les différentes études concluent et vantent les bienfaits des exercices de

²⁵⁹ Instructions Officielles pour l'enseignement primaire du 20 juin 1923.

²⁶⁰ *ibid.*

respiration pratiqués en plein air pour la santé des enfants. « *En dehors de ces séances, des mouvements respiratoires seront exécutés, entre deux exercices scolaires, toutes les fois que l'on verra l'attention fléchir. Ces mouvements seront exécutés debout et fenêtres ouvertes. Enfin, les récréations qui coupent les exercices de chaque classe dureront environ dix minutes le matin et dix minutes le soir. Elles pourront parfois se décomposer en deux parties dont l'une précédera et l'autre suivra la leçon d'éducation physique.* »²⁶¹

Ce texte est important car il s'adresse à toutes les disciplines scolaires mais il parle d'éducation physique. On est dans la période de reconstruction. L'éducation physique est nécessaire. Il faut cependant relativiser sa place : il y a que 5 pages consacrées à l'éducation physique. L'un des buts de ce texte sera de redéfinir les objectifs de l'éducation physique donnés dans le manuel de 1908. C'est une phase de réflexion intense sur les nouveaux programmes, donc dans une logique de l'éclectisme. On trouve deux finalités dans ces instructions. L'utilitarisme, où l'éducation physique doit être utile à la vie, il faut être fort pour être utile, d'où l'influence d'HEBERT. Ensuite, il faut éduquer l'individu, ce caractère éducatif de la gymnastique permet de multiplier les buts et les moyens.

Nous retrouvons deux buts dans ces instructions, corriger les attitudes défectueuses consécutives au travail scolaire et développer les qualités physiques, la force, l'adresse et l'agilité de l'enfant.

Les moyens ne sont pas définis par les Instructions Officielles de 1923, ils sont multiples et s'appuient sur le *Projet de Règlement Général d'Education Physique*.

L'organisation scolaire de l'éducation physique pour les petits se compose de deux séances quotidiennes de 10 minutes ou une de 20 minutes avec une prédominance de jeux, alors que pour les plus grands, ce sont deux heures, trois séances de 20 minutes et deux séances complètes de 30 minutes. Il y a la volonté d'essayer de préciser les finalités et les buts mais cela se traduit par un échec car l'éclectisme n'est pas résolu. En effet, les nouvelles finalités sont très vagues. La place des jeux dans ces instructions est importante, et on y trouve les différentes activités utilisées dans cette période. « *Pour le détail des exercices, les maîtres feront bien de se reporter au Projet de Règlement Général d'Education Physique. Au cours préparatoire, et même au*

²⁶¹ La circulaire du 13 mars 1925 instaure la demi-heure de plein air dans le niveau secondaire.

*cours élémentaire, les jeux prédominent. Ils ne sont exclus ni du cours moyen, ni du cours supérieur, et l'on ne sera pas surpris si l'on se rappelle que notre but n'est pas de faire des athlètes, mais de favoriser le fonctionnement libre et régulier des principaux organes. Aux jeux viennent s'adjoindre, pour les enfants du cours moyen, des mouvements éducatifs et correctifs et des mouvements dissymétriques ».*²⁶² Les jeux sont surtout utilisés pour les enfants dans les catégories d'âges les plus jeunes. Les jeux prédominent au cours préparatoire et élémentaire. Les garçons et les filles participent aux jeux, et ce sont les instituteurs ou institutrices qui choisissent le type de jeu en fonction de son utilité par rapport au sexe de l'enfant « *tout ce qui vient d'être dit convient aux filles comme aux garçons. Il appartient aux institutrices de choisir les jeux et les mouvements les mieux adaptés au sexe féminin, ceux qui donnent de l'agilité et de la grâce plutôt que ceux qui donnent de la force.* »²⁶³

Malgré la diversité des exercices dans ces instructions, la gymnastique avec sa rigueur reste très présente dans l'éducation physique. On assure avec cette activité un bon contrôle des élèves et un bon déroulement de la séance.²⁶⁴

Ensuite, en décembre 1926, la loi des finances impose le transfert des crédits de l'éducation physique du Ministère de la Guerre au Ministère de l'Instruction Publique, sous l'influence du Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, Edouard Herriot. La scission définitive entre l'éducation physique et la tutelle militaire se produit avec la création du Sous-Secrétariat de l'éducation physique le 13 novembre 1928. Son rôle est « *de regrouper tous les services concernant l'éducation physique et le sport au sein d'une direction unique, rattachée au Ministère de l'Instruction Publique* ». ²⁶⁵ On assiste à la fin de cette période à une transition où les jeux sont contrôlés ou bien encadrés et ils sont dirigés vers l'institution.

²⁶² Instruction Officielles de 1923.

²⁶³ *ibid.*

²⁶⁴ Un texte parût dans un prospectus du Lycée Lecomte de Lisle dans les années vingt concernant l'éducation physique dans l'école cite que « *la gymnastique est obligatoire pour tous les élèves. Elle est complétée par des jeux appropriés, soit dans les classes de gymnastique, soit dans la séance spéciale de jeux qui a lieu tous les jeudis sur la plaine de La Redoute de 5h30 à 8h30. Les exercices sont empruntés aux différentes méthodes : évolutions, mouvements de suédoise, ou encore la gymnastique moderne avec ses mouvements préparatoires suivis de jeux* », André Jean-Benoît, *Sport colonial*, l'Harmattan, 1996.

²⁶⁵ Travaillot, Tabory, *op. cit.*, 2004, p. 124.

4 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1925 à 1961 :

De la période médicale à la période pédagogique

Trois événements socio-politiques marquent cette période, le Front populaire, le gouvernement de Vichy et la Libération.

4.1 – Le Front Populaire et les Instructions Officielles de 1938

Le 4 juin 1936, Léon BLUM est nommé Président du Conseil des ministres, cette période de Front Populaire, fort courte, est restée fortement marquée dans la mémoire collective des Français. Les congés payés, deux semaines, la semaine de 40 heures, développement des droits syndicaux, actions vers les loisirs pour les classes populaires, scolarité portée à 14 ans et, en ce qui nous concerne, développement des pratiques physiques scolaires. Ces congés payés institués en 1936 facilitent l'intégration du sport dans la société. Placé sous l'autorité de Pierre DEZARNAULDS,²⁶⁶ le Service de l'Education Physique travaillera en étroite collaboration avec LAGRANGE, responsable des sports et des loisirs, direction rattachée au ministère de la Santé. Le Front Populaire a tenté de promouvoir la pratique de l'activité physique pour tous. Mais une impulsion a été donnée au développement du sport de masse et le l'éducation physique.

Les innovations sont nombreuses, dont la création de la demi-journée de plein air qui vient compléter les deux heures d'éducation physique obligatoires.²⁶⁷ Ensuite, la création de l'Office de Sport Universitaire (OSU) avec des moyens supplémentaires pour les associations sportives, et la création du Brevet Sportif Populaire (BSP) qui ne concerna pas que les scolaires mais qui finalise les enseignements proposés à l'école. Enfin, la création d'une demi journée facultative de loisirs le samedi après midi. C'est l'esprit des méthodes actives qui préside à ces innovations, les contenus de l'éducation

²⁶⁶ Pierre Dezarnaulds est le Sous-secrétaire d'État à l'éducation physique dans le gouvernement Léon Blum.

²⁶⁷ Arrêté du 22 mai 1937.

physique étant essentiellement choisis dans la méthode française ou dans la méthode naturelle d'HEBERT, l'école primaire gardant un fort penchant pour la méthode suédoise. Notons que les jeux sont souvent le prétexte à l'approche des pratiques sportives. Ils développent l'esprit d'initiative. Le Front Populaire a plus innové dans l'approche de l'éducation physique que dans le sport mais son action est prépondérante et elle sera reprise par BOROTRA dans l'Education générale et sportive (EGS). Les instructions dans le primaire sont publiées le 23 mars 1938 et les programmes pour l'enseignement primaire le 30 mai 1938. Les Instructions de 1938 reprennent les Instructions de 1923 (3 heures d'éducation physique par semaine).

La finalité est issue de la pensée du Front Populaire : il s'agit d'une démocratisation des pratiques d'exercices physiques avec l'idée du sport pour tous. La demi-journée de plein air est en accord avec cette finalité ; « *Nous voulons inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie au plein-air* ». ²⁶⁸ C'est la période où apparaissent les 15 jours de congés payés ce qui favorise le développement des sports. Il y a une diversification des moyens, aux leçons d'éducation physique classique s'ajoutent les 1h30 de plein air et de sport. La finalité nouvelle de démocratisation de la pratique physique ne va pas aider dans la définition de moyens. On ne va pas dans la définition d'un sport élitiste. LAGRANGE est d'ailleurs contre la participation de la France aux Jeux Olympiques de 1936 et le sport élitiste. Il est dans une logique de sport de masse. Mais Léon BLUM veut montrer qu'il est possible d'obtenir des résultats sportifs sans pour autant être dans un régime fasciste et totalitaire si bien que la France participera aux Jeux Olympiques. Ce sera pour lui un échec. Le sport devient un enjeu important et rentre dans la vie quotidienne des français. ²⁶⁹

Cette période se caractérise par un développement des structures de la prise en charge des jeunes en dehors du temps scolaire. On s'appuie sur des exercices physiques tels la marche et les jeux sportifs collectifs comme supports pédagogiques prioritaires.

On aperçoit l'organisation et la création de nouvelles structures dénommées *mouvements de jeunesse* qui ont pour but l'encadrement des jeunes. Selon

²⁶⁸ Instructions Officielles de 1938.

²⁶⁹ A partir de 1930, le Tour de France devient une des compétitions sportives les plus populaires. D'un autre côté, la Coupe de Monde de Football, qui débute en 1930 à Montevideo en Uruguay, en 1934 en Italie et en 1938 en France, confirme la mondialisation du sport. Avec la Coupe du Monde et les Jeux Olympiques, le sport devient une institution transnationale. Le sport devient en même temps un objet convoité, un support attirant messages ou propagande, desquels la politique n'est pas absente.

CHARPIER, des sociétés de tir et de gymnastique, des chorales, des fanfares et des cercles d'études se créent en nombre dans les villages, et une forme de sociabilité nouvelle commence à se créer.²⁷⁰ L'orientation vers le plein air est essentielle durant cette période. Le mouvement ajiste (Mouvement des Auberges de Jeunesses), qui prend une importance avec le Front Populaire, marque le désir de couper avec la vie sédentaire citadine par un romantisme anti-industriel et le goût du voyage. La marche dans la nature devient indispensable au développement intellectuel et moral de l'homme. Dans les colonies de vacances de l'entre-deux-guerres, la nature est hygiéniquement bienfaitrice. Le séjour à la montagne fortifie la santé. Le développement du mouvement scout, les colonies de vacances et l'ajisme vantent le goût de l'air et de l'effort, en valorisant l'espace naturel comme lieu de socialisation et en privilégiant l'exercice physique. L'Hébertisme trouve là un nouveau terrain d'expression. Les cercles paroissiaux rénovent leurs activités en rapport avec l'évolution de la société. Des équipes de basket-ball se créent dans des cercles catholiques et les patronages paroissiaux proposent des activités sportives, culturels et des séjours en colonies de vacances. L'exercice physique, dont la marche et les jeux sportifs, et le plein air font donc leur entrée dans les pratiques de sociabilité de ces groupes. Ce sont des moyens au service de finalités spirituelles ou militantes. Toutes les organisations valorisent l'espace naturel et développent des pratiques corporelles originales (randonnées, jeux collectifs sportifs...) dans leurs activités hebdomadaires. La grande valeur du plein air et la persévérance sur l'exercice physique, l'effort et la volonté s'élèvent face au monde clos de la classe et aux travaux intellectuels.

Cette période a été surtout marquée dans la nation par un pacifisme qui explique certainement en grande partie la défaite de 1940. Le Front Populaire, socialiste et pacifiste, comme les gouvernements précédents feront peu d'effort d'armement alors que les conséquences du Traité de Versailles et la montée des fascismes en Europe laissaient entrevoir une guerre proche. Au plan politique le Front Populaire, par l'union des socialistes, des radicaux et des communistes marque une montée importante des gauches et des adversaires du fascisme alors que la droite est secouée par la montée des ligues et des mouvements d'extrême droite. Ceux-là accéderont au pouvoir en 1940 et seront à la base du gouvernement dit de « révolution nationale ».

²⁷⁰ Charpier William, *La Société des Gymnastes Alsaciens du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, in *Histoire des sports*, Terret Thierry (dir.), Paris, L'Harmattan, 1996, pp.11-37.

Soutenu par une presse d'extrême droite²⁷¹, les ligues patriotiques fleurissent entre 1933 et 1936.²⁷² La défaite de 1940 porte au pouvoir un gouvernement réactionnaire placé sous l'autorité du Maréchal Philippe PETAIN.

On peut se poser la question que face à cette modernité culturelle que représentent les sports, puissamment relayés par les moyens de communication de masse (journaux, radio...), les jeux sont relégués dans un passé révolu.

²⁷¹ Comme « *Gringoire* » et « *Je suis partout* ».

²⁷² Comme « *La solidarité française* » créée par François Coty, « *Le franquisme* », créé par Marcel Bucard, « *Le parti populaire français* » de Jacques Doriot qui passe allégrement du communisme au fascisme, « *Le CSAR* » (la cagoule), comité secret d'action révolutionnaire, « Les chemises vertes », mouvement paysan, « *Les Croix de feu* » du colonel de la Rocque qui échappe à la définition fasciste et bien qu'il soit le mouvement le plus puissant il se sabordera sans passer à la collaboration. Comme son vice-président Jean Mermoz, les Croix de feu représentent plus un mouvement chrétien, anti-communiste que fasciste. En drainant des foules de droite (dont Borotra) il contribuera certainement à affaiblir le fascisme.

4.2 – Le gouvernement de Vichy et les Instructions Officielles de 1941²⁷³

En 1939, la guerre est déclarée. En un mois l'armée française est balayée, la France ravagée puis occupée.

La France s'engage dans le gouvernement de Vichy avec à sa tête le maréchal PETAIN. Ceci marque la rupture avec la République, il n'y a plus de démocratie, c'est un régime totalitaire voire fasciste qui se met en place. Il n'y plus ni d'élection, ni de représentant du peuple. L'Etat français devient un état policier et la fascisation s'accélère.

Le régime de Vichy prend la méthode naturelle d'HEBERT comme modèle d'une éducation physique nationale, fondée sur le retour aux saines valeurs de l'homme penché sur sa terre, et animée de préoccupations pures et viriles. Dans le même temps, le sport est vanté car il soulève l'idée de hiérarchie naturelle, de la discipline collective, et le goût de la victoire. On contribue là à la révolution nationale pour conjurer les erreurs de la première Guerre mondiale. La création en 1940 du Commissariat Général à l'Education Générale et aux Sports impose une méthode unique d'EPS dont la base est la méthode naturelle d'HEBERT et les prolongements l'initiation sportive. Il est dirigé par Jean BOROTRA. C'est un fidèle à PETAIN. Il sera cependant démis de ses fonctions car il veut reformer une jeunesse française solide pour repousser l'occupant. A sa place sera nommé le lieutenant-colonel PASCOT.

L'éducation générale constitue l'essentiel de la réforme et l'éducation physique apparaît comme un élément préparant à une formation complète. La circulaire du 15 novembre 1940 impose dans le primaire et secondaire un programme prévoyant 9 heures par semaine. Les professeurs d'éducation générale, des volontaires, coordonnent l'action des professeurs et des moniteurs de l'éducation physique. Une vaste politique d'équipements sportifs est mise en œuvre ainsi que la création des Centres Régionaux d'Education Générale (CREG). La création de la Charte des Sports le 20 décembre 1940 dans laquelle le sport apparaît comme un outil essentiel

²⁷³ Gay-Lescot Jean Louis, *Sport et éducation physique sous Vichy (1940-1944)*, PUF, 1991.

de contrôle de la jeunesse, de son endurcissement, moralisation sur le modèle des Etats fascistes, et le serment de l'athlète couronnent l'édifice. Le sport est mis au service de la politique. Le budget de l'éducation physique et des sports est considérablement développé : 1,9 million francs en 1940 contre 50 mille francs en 1939.

Le manque d'enseignants et d'installations ne pouvait être immédiatement comblé. L'ENEPS²⁷⁴ continue de former les professeurs en deux ans alors que les CREGS²⁷⁵ et le CNMA d'Antibes²⁷⁶ forment rapidement des moniteurs.²⁷⁷ Ainsi en 1941 on comptait 628 enseignants, en 1943 il y avait 1059 professeurs et 935 moniteurs. Selon LEVRET-LABBY, ces établissements vont changer les contenus d'enseignements de l'éducation physique. L'ENEPS d'une part et les CREGS et le CNMA d'Antibes d'autre part vont se concurrencer, « *opposant l'intellectualisme au pragmatisme, des contenus d'éducation physique à des contenus sportifs. Cette différence de fonctionnement est la conséquence de la politique sportive du Commissariat général à l'EGS, qui utilise massivement les moniteurs pour mettre en œuvre son action en faveur de la jeunesse. Le CNMA devient l'organisme de référence pour la jeunesse et le mouvement sportif d'autant que les actions de propagande renforcent son image* ». ²⁷⁸ Le 01 juin 1941 de nouvelles Instructions Officielles mettent la méthode naturelle au rang national qui devient le « *massif central de l'EGS, le sport constitue quant à lui les contreforts éducatifs* » ²⁷⁹.

On retrouve deux finalités, former un être en action, pour un régime totalitaire il vaut mieux agir que réfléchir. C'est une période où l'on brûle les livres. On doit penser dans l'axe du régime. Alors que la deuxième finalité est de contrôler les corps, les individus et éventuellement la race. Les moyens de contrôle sont importants, y compris dans le cadre du commissariat à l'EGS. On retrouve quatre buts. Le premier c'est de former un être complet.²⁸⁰ Ensuite obtenir la paix sociale et la collaboration de tous au bien commun, tout le monde doit travailler dans le même sens, on voit que

²⁷⁴ Ecole Normale d'Éducation Physique et Sportive.

²⁷⁵ Centre Régionaux d'Éducation Générale et Sportive.

²⁷⁶ Collège National de Moniteurs et d'Athlètes.

²⁷⁷ Création du monitorat d'éducation physique en 1942.

²⁷⁸ Levret-Labry Eric, *Ecole nationale d'éducation physique et sportive et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences*,

²⁷⁹ *Instructions du 01 juin 1941, Les activités d'éducation générale*, Ed. Larchat, Paris, 1941.

²⁸⁰ Référence à la méthode naturelle.

pour aller dans ce sens les sports collectifs sont un bon moyen. Le troisième vise à développer la valeur foncière de l'individu. Enfin, on propose une éducation physique utilitaire. Même si les moyens demeurent éclectiques, le commissariat à l'EGS réussit néanmoins à limiter leur profusion en privilégiant la méthode naturelle. En quelques mois seront formés beaucoup d'enseignants avec cette méthode compte tenu de l'augmentation du nombre d'heures d'éducation physique. Les sports sont mis en avant mais une fois que l'on a formé un athlète complet. Ils ont un rôle disciplinaire. Enfin, les mouvements correctifs, en plus faible proportion car les Français sont en difficulté tant au niveau du rationnement que de la production ou de l'économie...

On peut dire que la cohérence est réalisée car l'idéologie de PETAIN correspond bien aux quatre buts proposés et les moyens s'en trouvent réduits en conséquence. On constate que malgré un contexte qui s'y prête peu, les activités physiques se développent. Elles servent en quelque sorte de compensation. Le sport est vécu en partie comme un moyen d'échapper au quotidien. En résumé, on peut affirmer que le sport et surtout l'éducation physique ont connu sous le gouvernement de Vichy un développement sans précédent. Après cette période, l'élan pour l'éducation physique fut considérablement ralenti.

Le régime de Vichy forge certaines de ses valeurs en référence à la tradition. On retrouve cette dimension au niveau du renouveau des jeux traditionnels liés aux différentes « régions » ou « provinces » du pays : pelote basque, jeux de quilles, courses landaise, lutttes bretonne, etc. De-même, la part plus restreinte concernant les jeux est faite à une initiation sportive avec les jeux pré-sportifs. Dans les instructions de 1941, « *les jeux (Petits Jeux et grands Jeux) constituent une activité d'éducation générale* ». ²⁸¹ Ces jeux, petits et grands, sont utilisés parce qu'ils développent l'esprit d'initiative. La méthode unique d'éducation physique du régime de Vichy est abandonnée en 1944-1945. L'éclectisme est réinstallé, et les professeurs d'éducation physique auront une grande liberté de choix dans leur démarche pédagogique. La République reprend ses droits, l'Education nationale, la Jeunesse et des Sports également, et la loi 1901 sur la liberté d'association est rétablie. Les différentes méthodes sont autorisées et jugées acceptables dans la mesure où elles accèdent au « *développement complet de l'enfant* ».

²⁸¹ Instructions du 01 juin 1941, p. 37.

4.3 – La Libération et les Instructions Officielles de 1945

Sans les Instructions Officielles de 1945, la Libération ne laisserait pas un grand souvenir dans l'histoire de l'EPS. La publication des Instructions Officielles du 01 octobre 1945 correspond à l'abandon de la méthode unique et elles renouent avec l'éclectisme qui caractérisait la méthode française tout en laissant aux enseignants d'éducation physique une grande liberté d'interprétation. De fait le fossé se creuse avec le sport comme le montre la création de deux écoles nationales distinctes (E.N.S.E.P et I.N.S) et ce malgré les protestations d'un Maurice BAQUET instigateur d'une méthode sportive, qui reprend les propositions de BELLIN du COTEAU en les précisant. De fait, entre 1945 et 1958 des témoignages affirment que de nombreux professeurs s'inspiraient des travaux de LAGRANGE et de DEMENY à côté de ceux d'HEBERT ou de LOISEL. L'éducation physique est rattachée au Sous-secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, lui-même rattaché au Ministère de l'Education Nationale. PARLEBAS nomme la période de 1945 à 1960 « *L'époque des certitudes* ». « *C'est l'époque où les méthodes s'affirment de façon péremptoire, où l'on se pose peu de questions, où les étudiants n'ont pas la parole, où les maîtres, les professeurs dispensent la vérité. On reçoit la connaissance et on applique sur le terrain la vérité des dogmes.* »²⁸²

On constate une rupture nette à partir de cette période, on ne peut plus construire un programme allant des finalités jusqu'aux exercices mais on peut seulement faire des choix concernant les finalités et les buts. Les instructions sont là pour donner des grandes lignes. Elles ne constituent en aucun cas un programme : on ne détaille pas les exercices. Cette période tente de lutter contre l'éclectisme sans vraiment y parvenir. Le seul moyen pour s'en sortir est de créer des instructions qui déterminent les finalités et les buts. Sur le terrain, cet éclectisme durera jusqu'à la fin des années 1960. C'est alors l'enseignant lui-même qui est détenteur de la cohérence entre les finalités, les buts et les moyens, c'est une tâche difficile et ambitieuse car ce dernier doit choisir les objectifs et les moyens au regard des finalités et des buts.

²⁸² Parlebas Pierre, *Histoire de l'EPS, les trois époques de l'EPS*, Cruise, 1986.

Selon PARLEBAS, les Instructions Officielles de 1945 qui constituent une rupture avec le gouvernement de Vichy, rejettent toute « *orthodoxie doctrinale* ». On utilise trois méthodes dans les séances d'éducation physique, la méthode naturelle, la méthode de maintien et la méthode sportive, mais selon « *des interventions à des phases différentes de la semaine sur chacune de ces méthodes. C'était officialiser une juxtaposition, dans le temps et dans l'espace, de conceptions très différentes du corps et de la motricité* ». On alterne les méthodes d'une séance à l'autre. « *Ces séances s'adressaient aux mêmes élèves cependant les principes moteurs, les principes d'intelligibilité vraiment différents d'une séance à l'autre. Mais comme c'était l'époque des certitudes : personne ne se posait ces problèmes ni dans les classes ni dans les formations.* »²⁸³

Les Instructions de 1945 s'inscrivent dans cette poussée de liberté à la fin de la seconde Guerre mondiale. On peut dire que ces instructions ont pour objectifs de marquer une rupture avec le gouvernement de Vichy pour s'orienter vers quelque chose de nouveau. Sous le gouvernement de Vichy, De GAULLE a voulu restaurer l'honneur de la France et montrer la voie du combat contre les nazis. Il s'agit donc en 1945 du début d'une période d'épuration : on épure la presse et les journaux de la collaboration, on crée de nouveaux journaux, on épure les collaborateurs. C'est une période révolutionnaire, toute collaboration économique avec l'Allemagne est supprimée (Renault). Ceci est aussi valable dans le domaine de l'éducation physique. On élabore donc de nouveaux textes. Ces textes apparaissent juste après la fin de la guerre, on peut expliquer cela par le fait que les inspecteurs prisonniers en France ont travaillé pendant 5 ans sur les orientations à donner à la fin de la guerre. Il faut rompre avec l'orthodoxie doctrinale qui imposait la méthode naturelle comme méthode unique d'éducation physique. Il s'agit d'un vent de liberté qui vient à la suite de la guerre où l'on surveillait les enseignants.

Les Instructions Officielles du 01 octobre 1945 énoncent quelques principes, comme quoi l'éducation physique d'un individu concerne toute sa vie. Elle doit être adaptée en milieu scolaire à tous les élèves en fonction de leur valeur physique et psychologique, de la saison et du climat et des installations disponibles. Aucune

²⁸³ *ibid.*

méthode n'est exhaustive et chacune présente des avantages, le professeur choisit la mieux adaptée pour l'instant présent. Enfin, l'éducation physique a pour but le développement complet de l'enfant, le développement de la V.A.F.R et du geste naturel, l'esprit d'équipe, l'altruisme, la virilité et la préparation à la vie sociale.

La leçon est différente selon qu'elle est donnée dans l'établissement ou en plein air. Notons qu'au cours de celle-ci les élèves pourront aborder des disciplines aussi différentes que la simple marche ou les jeux et sports collectifs les plus difficiles. Un plan d'ensemble est proposé pour les différents stades de la vie de l'enfant. Les séances d'étude de type sportif peuvent être utilisées dès l'âge de 10 ans, la compétition semblant faire son apparition à 16 ans. Le rôle du chef de groupe est longuement décrit, son action doit démultiplier les interventions des enseignants. Ils doivent être renouvelés afin que le plus grand nombre soit concerné. Ces instructions sont signées de l'ancien recteur Jean SARRAILH, Directeur Général de l'éducation physique. L'adaptation reste la caractéristique majeure de ces instructions. Dans les indicateurs on retrouve l'âge, un découpage physiologique avec quatre groupes, et une adaptation aux besoins des élèves.²⁸⁴ La seule idée de programme réside dans un découpage qui fit penser à une planification annuelle sur quarante semaines synthétisée dans un tableau. On trouve ensuite un mémento d'accompagnement. On peut y voir deux finalités issues du discours politique. L'un est d'épurer l'EGS, l'autre est de retrouver la santé. On retrouve trois buts.²⁸⁵ Quant aux moyens, le choix est vaste. On tombe alors dans l'éclectisme :

- 1 – Gymnastique de maintien et correctrice (suédoise).
- 2 – Méthode naturelle.
- 3 – Méthode française.
- 4 – Sports
- 5 – Jeux enfantins et scouts (plein air).
- 6 – Danses folkloriques.

²⁸⁴ Irruption de la fiche individuelle d'éducation physique. Ernest Loisel, dans « *Les bases de l'éducation physique* », construit une éducation physique basée sur les sciences humaines et non sur les sciences biologiques. Cela reste cependant confidentiel.

²⁸⁵ 1 – Le développement normal de l'enfant et attitudes correctes (utilisation de la méthode suédoise).
2 – L'habitude du geste naturel et développement du VARF (utilisation culture physique, gymnastique d'adaptation).
3 – L'affinement du geste, esprit d'équipe, discipline, virilité, altruisme et préparation à la vie sociale (utilisation des jeux et des sports).

La cohérence entre finalités, buts et moyens est inexistante car ne figurent que des grandes lignes dans ces instructions. On constate que dans les Instructions Officielles de 1945, on fera appel aux jeux divers dans les séances d'éducation physique pour « *l'affinement du geste, le développement de l'esprit d'équipe, de la discipline, de la virilité, de l'altruisme, et de la préparation à la vie sociale* ». De même, dans les séances de plein air, où les élèves sont « *plus disposés à l'effort qu'au cours des leçons données à l'établissement même* » on se consacre « *à la pratique des jeux collectifs les plus difficiles* ». ²⁸⁶ Dans ces instructions, les petits jeux sont préconisés pour les enfants de 6 à 10 ans et les grands jeux et jeux préparatoires aux sports collectifs sont adressés aux adolescents de 10 à 16 ans, sans donner des exemples précis.

En suivant, les Instructions du 01 octobre 1946 pour le primaire, privilégie le rôle du grand air, du soleil mais aussi de la gymnastique de maintien et de l'hygiène corporelle. Cette éducation physique est d'une « *...importance capitale pour l'avenir du pays* ». Le nouveau gouvernement souhaite développer la pratique sportive et les équipements nécessaires mais la politique de restriction budgétaire ne laisse que peu de place à ces initiatives. En 1949, dans *Vers une éducation physique méthodique*, SEURIN, MARCHAND, HAURE-PLACE et SERE dénoncent l'exclusivité de la méthode sportive et proposent une leçon avec de la gymnastique construite à dominante analytique et de la gymnastique fonctionnelle avec des exercices naturels et des jeux.

Entre 1945 et 1958 l'enseignement de l'EPS subit une forte régression et ce malgré les déclarations des politiques, les besoins de la nation et la formidable résistance des professeurs d'éducation physique qui inventent dans ces années difficiles un véritable syndicalisme de combat. Nous constatons qu'à fur et à mesure que les textes officiels sont élaborés, la place des jeux est réduite en faveur d'autres activités physiques plus institutionnalisées. Les jeux traditionnels sont de plus en plus considérés comme un sous-produit comportemental, ou, dans les meilleurs des cas, des exercices préparatoires aux jeux institutionnels.

²⁸⁶ Instructions ministérielles du 01 octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'Education physique et sportive.

Appelé au gouvernement le 13 mai 1958, le général De GAULLE ne met que 15 semaines pour faire adopter par le peuple français une nouvelle constitution, le 4 octobre 1958, qui fonde la V^{ème} République. Les sports ou plutôt la représentation internationale du sport sont aussi une des caractéristiques du régime. La création du Haut Commissariat à la Jeunesse et des Sports, confié à Maurice HERZOG témoigne dès 1958 de cette préoccupation. Il affiche clairement sa politique de « *rendre l'éducation physique moderne et attrayante en l'orientant vers une initiation aux sports et aux activités de plein air* ». ²⁸⁷ Lorsque HERZOG est nommé à la tête du Ministère de la Jeunesse et des Sports, il lui est demandé de proposer rapidement de nouveaux textes allant dans le sens de la logique de De GAULLE, c'est-à-dire placer la France au 3^{ème} rang mondial. ²⁸⁸

²⁸⁷ Bulletin SNEP, n°65, 1958.

²⁸⁸ Michel Herr, *Les textes officiels et l'histoire, Analyse de trois textes relatifs à l'EP*, AFFRAPS, 1989.

4.4 – Les Instructions Officielles de 1959

Les Instructions du 20 juin 1959 à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique, élaborées par l'Inspection Générale (MARCHAND, BERTHOUMIEU, HAURE-PLACE), rappellent essentiellement la « *valeur éducative de l'exercice* » face aux dérives des enseignants «...*qui cèdent parfois, de façon excessive, à leurs affinités personnelles...au préjudice des besoins des élèves, de leur formation complète et de leur perfectionnement* ». ²⁸⁹ Ce rappel à l'ordre s'accompagne de la définition d'un plan de leçon qu'il convient de respecter. En revanche, le plein air peut être consacré à l'entraînement sportif et aux rencontres interclasses ainsi qu'aux activités nautiques et à la découverte de la nature, dans un cadre interdisciplinaire. Toujours d'après PARLEBAS, les Instructions Officielles de 1959 condensent en fait l'éclectisme ouvert de 1945 dans une seule séance. Ces derniers dispersent les méthodes d'une séance à l'autre, alors qu'en 1959 on bascule à une unique séance avec toutes les méthodes. ²⁹⁰ Les enseignants utilisent la méthode naturelle, la gymnastique de maintien, et la méthode sportive. Les exercices consistent à une progression hyper-rationnelle et découpent le corps. Ils développent des aspects correctifs, des aspects de rééducation. On se focalise beaucoup sur l'anatomie, la biomécanique, et la physiologie. De-même, « *certains courants institutionnalisés se sont orientés dans cette perspective, comme la Fédération Française de Gymnastique Educative qui avait à sa tête Pierre SEURIN, directeur du CREPS de Bordeaux.* » ²⁹¹ Alors que la méthode naturelle de HEBERT prône le retour à « *l'instinct et du besoin qui téléguident le comportement du primitif* ». Cette méthode estime qu'il faut revenir aux sources, courir et sauter pour retrouver « *un développement physique intégral et complet. L'idée c'est que l'homme d'aujourd'hui est perverti par la civilisation et qu'il lui faut recouvrer la plénitude et la pureté de sa nature.* » La leçon modèle est construite de la façon suivante : mise en train ; leçon proprement dite (gymnastique de maintien puis gymnastique fonctionnelle qui comprend des gestes naturels, des jeux, des gestes sportifs (initiation sportive collective), des jeux préparatoires aux sports collectifs ou exercices préparatoires à l'athlétisme. Mais le problème et la difficulté

²⁸⁹ Instructions officielles de 1959.

²⁹⁰ Parlebas, *op. cit.*, 1986.

²⁹¹ *ibid.*

qu'a rencontré cette méthode est l'absence de terrain naturel pour pratiquer l'éducation physique, alors les enseignants étaient obligés de pratiquer cette méthode dite naturelle dans un espace aménagé. Selon PARLEBAS, les Instructions Officielles de 1959 sont différentes des précédentes, « *mais elles ne modifiaient que très peu l'organisation et il n'y avait aucune révolution et même peu d'évolution.* »²⁹²

On est dans le même découpage qu'il y a soixante ans, celle de la gymnastique de DEMENY alors que tout a évolué. Trois finalités très politiques sous-tendent ce texte. La première, annoncer une réforme prochaine, ensuite refuser le laxisme d'après-guerre, et enfin contrôler les enseignants. Les buts sont présentés sous la forme d'effets.²⁹³ Quant aux moyens, l'accent est mis sur la gymnastique construite :

- 1 – Gymnastique construite (de maintien et corrective).
- 2 – Méthode naturelle.
- 3 – Exercices rythmés (pour les filles).
- 4 – Exercices éducatifs (sportifs).
- 5 – Danses folkloriques.
- 6 – Jeux.
- 7 – Sports.

L'éducation physique est divisée en deux gymnastiques : gymnastique construite dont le maintien constitue la base et une gymnastique fonctionnelle comprenant les jeux, exercices naturels et gestes sportifs. L'harmonie est fissurée entre des finalités idéologiques et politiques et des buts et des moyens très concrets. Il s'agit bien de reprendre en main les enseignants avec la méthode construite car la liberté accordée aux enseignants avec les Instructions de 1945 a dérivé vers une pratique abusive des sports. C'est donc bien un discours politique et sur le terrain, les Instructions de 1959 ne changent pas grande chose.

Enfin, l'éclectisme est encore bien visible dans les Instructions Officielles de 1959 et dans le plein air. Les jeux sont encore cités dans ce texte et dans le plein air, même si l'éducation physique dans le plein air est souhaitée à dominante sportive. En effet, les

²⁹² *ibid.*

²⁹³ 1 – Effets généraux (éducation, correction, éducation respiratoire, VARF, santé et vitalité).

2 – Effets psychologiques.

3 – Effets esthétiques (on s'inspire de Demeny et ces effets sont plutôt réservés aux filles).

4 – Effets moraux.

jeux sont considérés comme un sous-produit comportemental. On les abandonne petit à petit parce qu'ils ont un caractère simplement fonctionnel. Dans ces instructions de 1959, les jeux traditionnels sont laissés à l'appréciation de l'éducateur.

5 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1961 à 1981 : De la période pédagogique à la période didactique

5.1 – Les Instructions Officielles de 1962

Nous passons de l'influence considérable des sciences biologiques empreintes d'anatomie et de physiologie des années 50, avec la leçon rigide, où le maître dirige et contrôle les exercices à connotation médicale ou préventive, à une apparition d'une volonté d'élaboration d'une didactique de la discipline qui se veut scientifique, en corrélation avec une leçon d'éducation physique où le professeur régule, analyse, et permet la mise en place d'un projet pour l'élève. Comme le souligne PARLEBAS, on est dans l'époque des « inquiétudes », « *l'époque de la remise en cause, des questionnements, des interrogations* ». ²⁹⁴ Le remplacement de la demi-journée de plein air par la demi-journée de sport, circulaire du 01 juin 1961, «...*marque une ferme intention d'intensifier encore l'effort entrepris en vue de l'initiation et du perfectionnement sportif des élèves* ». Le texte de 1962 est un texte novateur qui va bouleverser l'éducation physique. On souhaite durant cette période poser de grandes questions en éducation physique. C'est un texte percutant qui reflète bien l'ère Gaullienne qui se base en éducation physique sur la figure populaire de HERZOG.

Les Instructions Officielles du 21 août 1962 détaillent l'organisation des activités de sport entre initiation, entraînement, compétition et préparation au Brevet Sportif Populaire. Elle précise que l'initiation sportive « *...trouve sa place dans les deux heures hebdomadaires d'EPS* ». Pour les jeunes filles, seules les « sportives » seront intéressées, les autres feront des activités d'expression corporelle. Ces Instructions développent encore l'organisation des compétitions inter-classes et intra-classes et des sorties en pleine nature. Des expériences pédagogiques s'appuyant sur la pratique sportive sont tenues dans plusieurs cadres : République des sports de Jacques De

²⁹⁴ Parlebas, *op. cit.*, 1986.

RETTE ou au lycée de CORBEIL ESSONNE sous le patronage de Robert MERAND.²⁹⁵

Ce texte est le lien dialectique entre le régime politique et les réformes. C'est l'instauration d'un texte qui impose le sport comme le seul et l'unique moyen en éducation physique. Cela bouleverse les choses. HERZOG évince Jean FLOURET qui est l'homme du sport scolaire et responsable de l'OSSU en 1938, 1941, et en 1945 et qui croit en un sport pur et non professionnel. Cela dit, on comprend que les dirigeants de la France, qui veulent en faire une grande nation, ne peuvent pas tolérer la déroute des Jeux Olympiques de Rome en 1960. La séance de plein air devient la demi-journée de sport en 1961. C'est la période de l'apparition de la démocratisation scolaire. On trouve un découpage selon le sexe et selon le type de séance proposée. Il s'agit, à partir de l'initiation sportive de la masse scolaire, de construire une élite représentative de la puissance française.

Ceci est basé sur la pyramide coubertinienne.²⁹⁶ Un moyen prédomine, ce sont les activités sportives. Il y a une harmonie entre finalités, buts et moyens. D'après PARLEBAS, « *les prémices de l'imposition sportive se font jour. C'est le sport, la compétition, la performance qui commencent à être valorisés.* »²⁹⁷ Les activités sportives vont bientôt être le support essentiel à l'éducation physique et sportive. Les jeux traditionnels vont bientôt voir leur place et leur rôle balayer par la vague sportive qui va s'installer à partir des Instructions Officielles de 1967.

²⁹⁵ Prost Antoine, *Education, société, et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1997.

²⁹⁶ Ceci selon trois buts :

1 – Organiser le sport à l'école.

2 – Faire des champions à partir de la masse scolaire, cependant le sport n'est pas pour les filles.

3 – Fournir des dirigeants aux associations sportives, car c'est dans les clubs que l'on fait les champions.

²⁹⁷ Parlebas, *op. cit.*, 1986.

5.2 – Les Instructions Officielles de 1967

Les années soixante marquent une culture du sport. Elle commence à être médiatisée par la télévision. Le développement économique, les évolutions scientifiques et techniques changent les modes de vie. Le nombre d'agriculteurs et d'ouvriers est en baisse. Les loisirs prennent une place de plus en plus importante. Les Pays de l'Est mènent une politique sportive d'envergure. Ils appliquent des systèmes de détection des talents efficaces, une médecine sportive au service de la réussite, afin de dominer les compétitions internationales. Présidée par Jean BOROTRA une commission est chargée d'établir une doctrine du sport qui, sur plus de 100 pages récapitule les vertus de sa pratique, pour les garçons comme pour les filles. On lance en 1965 cette doctrine du sport sous la tutelle de Georges POMPIDOU, alors Premier ministre, qui présentait la compétition sportive comme « *l'aboutissement de la conduite motrice* ». L'enseignement constitue un volet important de la politique de la V^{ème} République.

On s'aperçoit sur le terrain d'une transformation dans les séances d'éducation physique : on passe d'une éducation de base à une domination des pratiques sportives. D'après COMBEAU-MARIE, « *ce texte constitue un moment de rupture sans égal pour la profession du fait de l'entrée magistrale du sport dans les programmes d'enseignement. Les impératifs de choix nous contraignent à passer sous silence le texte de 1962, pourtant si décisif dans les nouvelles orientations politiques.* ».²⁹⁸

Les séances de maintien n'existent que rarement. La biomécanique a été remplacée par la montée des sciences humaines. Pour PARLEBAS, « *pendant cette période, s'est développé tout le courant de la rééducation. Donc sans doute s'est-on déplacé de la biomécanique au cognitif.* »²⁹⁹ Les Instructions officielles du 19 octobre 1967 éditées par le Ministère de la Jeunesse et des Sports consacrent le sport comme moyen de l'EPS, « *...parmi toutes les activités physiques, le sport doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place* ». Celles-ci « *ont opéré un choix qui consiste à fonder l'enseignement des techniques corporelles à l'école sur les pratiques sportives* », pour

²⁹⁸ Combeau-Mari Evelyne, « Lire les textes officiels », *Revue EPS*, Mars-Avril, 240, 1993, pp. 56-58.

²⁹⁹ Parlebas, *op. cit.*, 1986.

autant, « *l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains moyens qu'elle utilise* ». ³⁰⁰

En 1967, il réapparaît un programme avec un fascicule qui complète les instructions intitulé *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Il s'agit en fait plus d'une programmation des APS que d'un véritable programme. Il y est mis en relation des choix d'APS avec les finalités et les buts. On étudiera d'une part les instructions officielles et d'autre part la programmation l'accompagnant.

DELAUBERT dans un article paru dans la Revue EPS donne six raisons qui ont présidé à son élaboration : ³⁰¹

- 1 – Définir une vue unitaire des objectifs par rapport aux moyens.
- 2 – Avoir comme grande orientation la santé dans une conception dynamique tournée vers le sport.
- 3 – Réserver une large place aux sports pédagogiquement organisés : le sport seul ne suffit pas, il faut adapter le sport par un traitement didactique.
- 4 – Renforcer le courant d'une pédagogie moderne : on remet en cause l'enseignement fondé sur le modèle du maître.
- 5 – Unifier les programmes des activités physiques éducatives : c'est la mission républicaine de vouloir que tout le monde fasse la même chose. Ceci paraît en décalage avec l'école à deux vitesses.
- 6 – C'est l'organisation rationnelle de l'enseignement.

Ces raisons cadrent bien avec les différents courants critiques et en parallèle, commencent à apparaître d'autres formes d'éducation physique. Le BOULCH propose la psycho-cinétique qui s'appuie sur la psychologie et qui laisse une place importante à l'individu. Il y a chez lui une dualité forte entre le corps et l'esprit. PARLEBAS propose la sociomotricité qui s'appuie sur les relations entre les protagonistes dans une activité et sur les conduites motrices. Il remet en question la richesse des sports modernes par rapport aux jeux traditionnels. Enfin, Jean-Marie

³⁰⁰ Instructions Officielles du 19 octobre 1967.

³⁰¹ Delaubert Roger, « 25 ans d'EPS », *Revue EPS*, n°129-130, 1974.

BROHM et le courant de la corporéité qui est totalement opposé aux sports et parle d'aliénation.

Le sport dans les Instructions Officielles de 1967 ne sera pas juste un sport compétitif mais aussi éducatif. En effet le développement a été trop rapide, explosion politique et explosion démographique. On a vu que le sport de compétition convenait bien à HERZOG mais après son départ en 1966, cette façon de voir est remise en question avec une preuve dans les Instructions de 1967. On donne à l'éducation physique d'autres buts que de produire des sportifs qui rapportent des médailles. On arrive à un éclectisme qui consiste à accepter d'autres formes que l'exclusivité du sport, un fait de civilisation, n'étant pas la seule voie de l'apprentissage moteur. Lorsque la réforme commence à être discutée, chacun veut faire passer sa méthode, surtout Le BOULCH. Robert MERAND et Jackie MARSENACH envisagent un sport différent. On voit aussi le succès de la mise en place de la République des Sports par Jacques De RETTE qui consiste à faire fonctionner les élèves selon un modèle compétitif dans leur façon de gérer. Celui qui sortira vainqueur sera MERAND mais on ne peut cependant évincer les autres méthodes.

Les Instructions Officielles de 1967 méritent un traitement particulier mais notons que si l'influence sportive (MERAND en particulier) est la plus prégnante, la psychomotricité (Le BOULCH) et la socio motricité (PARLEBAS) ne sont pas absentes. Elles sont surtout sensées mettre un terme à la multiplicité des pratiques scolaires en proposant un support d'enseignement culturellement reconnu, en pleine expansion et supposé motivant pour les élèves et les enseignants. Le souci essentiel est d'établir une école pour tous, réellement démocratique sans la nécessité d'une école élitiste que le nouveau pouvoir souhaite voir ouverte à tous.

La grande finalité est la santé : en effet en 1967, il ne s'agit plus seulement d'être en bonne forme, il s'agit de s'adapter et de se dépasser. C'est une finalité large. On relève trois buts, accroître le développement organique et foncier, agir sur les facteurs physiologiques et psychologiques de la conduite motrice, et enfin éduquer les facteurs personnels de la conduite. Les APS sont les moyens. Il s'agit de choisir parmi les APS mises à disposition de l'enseignant celles qui serviront à atteindre les objectifs. L'adéquation entre les buts et les moyens, est réalisée. Mais le passage à la finalité qui

est la santé est difficile. Il y a une fracture entre la finalité et les buts. Les Instructions de 1967 favorisent les APS, en raison de l'affirmation de l'objectif socioculturel de l'éducation physique. La leçon devient séance pour la préparation aux techniques sportives et à la technologie de la performance motrice trouvant leurs prolongements sur le terrain des pratiques sociales associatives scolaires et fédérales.

Le texte de 1967 ne préconise pratiquement que les activités sportives. C'est une décision politique, menée par le Haut-commissaire, qui a marqué après les Instructions de 1959 la sportivisation de l'EPS.³⁰² Les Instructions Officielles et la Programmation de 1967 applique certainement un passage global vers le sport dans l'EPS. Le sport « *peut faire naître un comportement et un état d'esprit exemplaires, sa portée éducative peut être considérable* ». ³⁰³ Ce texte en EPS est considéré comme une rupture avec la tradition qui consacre la gymnastique et les jeux comme moyens de l'éducation physique. Ces derniers sont considérés en 1967 comme jeux-préparatoires aux activités sportives.

L'idée qui règne à cette époque est que le sport a toutes les vertus ; il doit être enseigné. Il améliore la santé et l'intelligence nécessaire aux études et au travail. L'éducation physique est « sportivisée » sous prétexte d'assurer la grandeur de la France à travers ses résultats sportifs. La France doit gagner des médailles. On croit dans le progrès matériel et c'est le sport moderne qui participe à cette idée. Le sport relève de la culture française et aide à la diffuser. Selon HERZOG, « *si la France brille à l'étranger par ses penseurs, ses savants, ses artistes, elle doit aussi rayonner grâce à ses sportifs. Un pays doit être grand avant tout par la qualité de sa jeunesse et on ne saurait concevoir une telle jeunesse sans idéal sportif, surtout dans la patrie de Pierre de Coubertin* ». ³⁰⁴

Depuis 1967 l'éducation physique se construit à partir de pratiques corporelles principalement sportives, finalisées par une visée d'utilité sociale. A partir de 1981, le but de cette discipline est de passer d'une discipline d'accompagnement à une discipline d'enseignement. Désormais, l'EPS définit ce qu'elle enseigne, le structure

³⁰² « *De l'éducation physique et de l'initiation sportive de la masse doit sortir l'élite du pays* », communiqué de presse du SNEP, 1960.

³⁰³ Instructions Officielles de 1967, p. 1.

³⁰⁴ Herzog Maurice, déclaration au Haut commissariat en décembre 1959, *Revue EPS*, 1960.

et de le hiérarchise. Se pose ensuite la problématique de l'articulation entre APS et EPS pour établir le contenu et la nature de l'EPS. Les jeux traditionnels ne trouvent pratiquement plus une place à partir de cette nouvelle programmation. « *L'analyse des intentions éducatives* » précise que les « *jeux pré sportifs* » sont présents uniquement dans les classes de sixième et de cinquième. On ne les pratiquent que dix-sept heures seulement du nombre total d'heures d'EPS, ce qui correspond que 10% de l'ensemble de l'année scolaire.

Ils ne répondent pas aux attentes de cette discipline d'enseignement et l'image qu'elle veut montrer auprès des autres disciplines scolaires. Nous pensons que le conformisme de l'EPS au modèle scolaire pour légitimer son utilité sociale et scolaire nuit à la spécificité même de l'EPS et à la présence des jeux dans cette discipline. Les jeux traditionnels dans le milieu scolaire dérangent alors les professeurs et l'EPS en elle-même. Les jeux sont amusants, et cela est mal perçu dans le système scolaire français. Comment l'EPS peut alors concilier le travail sérieux et le jeu spontané ?

6 – Les jeux traditionnels dans l'éducation physique de 1981 à nos jours : La période didactique

L'année 1981 marque un tournant pour l'EPS, c'est là où elle entre pour de vrai au ministère de l'Education nationale. Avant cette date, cette discipline scolaire particulière basculait d'un ministère à l'autre. Dorénavant, elle est une discipline scolaire à part entière. Pour légitimer sa présence auprès des autres disciplines, elle crée et multiplie les textes officiels comprenant les finalités, les buts et les moyens, et plus précisément maintenant l'évaluation. Ce passage de l'EPS à l'éducation nationale va entraîner un certain nombre de conséquences dont les enseignants ne sont pas immédiatement conscients mais qui seront exploitées au mieux par une inspection générale renouvelée : la fermeture de l'ENSEP (en tant qu'école normale), la création de l'agrégation en EPS et un meilleur ancrage dans l'Education nationale. On soutient et on accompagne les enseignants en créant de multiples concours internes et la mise en place des différentes formations. L'inspection générale avec Robert JOYEUX et surtout Claude PINEAU met en place les structures qui devraient permettre cette intégration. La commission verticale, présidée par Alain HEBRARD effectue un audit des pratiques existantes et lance les pistes d'une évolution possible de l'EPS.³⁰⁵

La première mesure significative est la réforme des épreuves du baccalauréat avec la loi du 16 juillet 1984 puis celle du brevet des collèges avec l'arrêté du 8 novembre 1985. Cette réforme, qui rompt avec la prise en compte exclusive de la performance réalisée, introduit l'évaluation des moyens mis en œuvre ainsi que les progrès accomplis et l'investissement des élèves. Bien qu'elle ne soit pas totalement satisfaisante cette formule réunit un certain nombre d'avantages. Elle montre aux partenaires du système éducatif le sérieux et la réflexion menée par la discipline. Ces nouvelles évaluations aux examens ont surtout l'immense avantage de lancer la profession, surtout dans les lycées, dans un processus de réflexion nouveau puisqu'il concerne de nombreux enseignants. La prise en compte de l'investissement satisfaisait d'autre part une revendication déjà ancienne des enseignants qui souhaitent prolonger l'assiduité des élèves des lycées dans les cours d'EPS.

³⁰⁵ Hebrard Alain, *L'EPS ; réflexions et perspectives*, Paris, Ed. Revue EPS, 1986.

Les acteurs de la discipline veulent construire un texte permettant d'expliquer d'une façon simple l'utilité scolaire et sociale de l'EPS. Cet outil est nécessaire, tel un guide, mais non suffisant à une démocratisation scolaire équilibrée de l'éducation physique. Les textes officiels à partir de 1981 présentent trois objectifs, le développement des capacités motrices, le développement des habiletés dans le domaine des APS et le développement de l'équilibre et de la santé. Ces programmes montrent l'abandon progressif du modèle sportif en EPS.

En fait, l'intérêt porté à la didactique traduit le manque de confiance des enseignants d'EPS, toujours en quête de preuves de leur légitimité. L'usage exclusif de la didactique est rejeté en masse notamment à cause de l'abstraction qu'elle engendre, « *la logique de se rendre conforme pour se faire admettre comporte donc aussi des dangers car elle peut être à l'origine d'une perte de spécificité de l'EPS* ». ³⁰⁶ Le champ de l'évaluation est à son tour investi par la discipline. L'EPS utilise dès 1983 le contrôle en cours de formation (CCF). C'est le travail de toute l'année qui est représenté par la note et non plus l'évaluation d'un moment particulier. La note d'EPS est obtenue sur la performance, l'évaluation motrice complémentaire, l'évaluation des connaissances et la participation progrès ; « *le fait de pouvoir attester d'une réussite ou d'un échec en EPS (par la notation) pour chaque élève permet à l'EPS de revendiquer sa légitimité scolaire* ». ³⁰⁷ De même, le jeu et le plaisir, associées aux pratiques sportives, vont entrer dans l'institution scolaire. Ils sont intégrés dans la discipline EPS. Par ailleurs, le sport est devenu omniprésent dans la société. Ce sport ne peut plus être ignoré par l'EPS bien que son développement ne soit plus dépendant de la discipline scolaire.

³⁰⁶ Attali Michael, Saint-Martin Jean, 1981 à nos jours. *Les enjeux identitaires d'un homomorphisme institutionnel*, Paris, Armand Colin, 2004.

³⁰⁷ *ibid.*

6.1 – Instructions Officielles des collèges de 1985 et des lycées de 1986, et les programmes d'EPS de 1995 à 2002

D'après COMBEAU-MARI, « *si en 1967, le discours était éducatif, les mises en œuvre avaient vocation de détection d'une élite sportive. En 1985, la définition des objectifs est explicite ; elle se place résolument sur le versant éducatif* ». ³⁰⁸ Les enseignants d'EPS favorables dans leur immense majorité à l'introduction du sport ne sont pourtant pas tous prêts à servir de recruteurs pour le secteur du sport fédéral. Les conditions éducatives du sport ne semblent pas vraiment précisées et la dérive entraînements/matches ne semble pas satisfaisante pour un grand nombre d'entre eux. On relève dans ces textes un classement par famille. Il y a sept grandes familles d'APS : APPN, sports collectifs, activités duelles, gymnastique sportive et GRS, danse et activités d'expression, athlétisme et natation. La didactique des APS devient prioritaire.

Pour les Instructions Officielles des lycées de 1986, ce sont exactement les mêmes finalités que pour le collège, à savoir ; les connaissances et la maîtrise des faits culturels, l'autonomie de l'élève pour qu'il apprenne à gérer sa vie physique d'adulte, et enfin la santé. On relève trois buts, se connaître, connaître les APS et connaître les autres. On peut remarquer la place de la cognition comme un élément support. Il n'y a pas de limites, on donne de grands repères pour les APS par rapport au mode de pratique. Tous les sports pour la compétition, le développement moteur pour les activités d'entretien et les pratiques corporelles visant les facteurs d'équilibre et de motricité, la gymnastique et la danse pour les activités esthétiques et d'expression, et les sports collectifs pour les activités de réalisation collective au sein du groupe.

Les programmes de 1985 et 1986 ne citent guère les jeux traditionnels dans la mesure où les activités collectives sont regroupées sous l'item « Sports collectifs » et ne laissent pas la place à ceci. Mais ces programmes laissent la porte ouverte à leur pratique en insistant que « *la place des activités ludiques est importante...* ». ³⁰⁹

³⁰⁸ Combeau-Mari, *op. cit.*, 1993.

³⁰⁹ *Ibid.*

L'EPS dans ces nouveaux textes officiels cherche à correspondre avec les demandes de l'école, à savoir le travail et le sérieux. Les activités sportives, considérées comme porteuse de valeur d'effort et de noblesse, sont jugées comme sérieuses et dignes de l'enseignement en EPS, alors que les jeux traditionnels sont désignés comme délasséments puérils. C'est l'éternel combat qui oppose le jeu au travail, les jeux traditionnels aux activités sportives rationnelles, codifiées et supervisées.³¹⁰

Après les textes des années 80, on assiste à des controverses à propos des contenus de l'EPS. L'Académie de Nantes sous l'égide de Michel DELAUNAY propose une EPS centrée sur des noyaux thématiques, proche des compétences propres au groupe, et qui laisse une place importante à la gestion de la pratique physique. A l'opposé, l'Académie de Lyon, avec les travaux des rédacteurs du magazine Spirale (GOIRAND, METZLER...) préconise une EPS plus centrée sur la réalité culturelle des pratiques sportives.³¹¹ Claude PINEAU véritable maître d'œuvre de cette réflexion ne tranche pas entre les deux courants. En s'appuyant indifféremment sur DELAUNAY ou sur les travaux de Lyon il arrête un schéma de programme qui verra le jour pour les classes de 6^{ème} par l'arrêté du 18 juin 1996. Globalement on peut affirmer que depuis 1996 les points de vue entre les différentes écoles de l'EPS se sont rapprochés.

Si l'évaluation de la motricité change peu, l'investissement et les progrès disparaissent aux bénéfices des « connaissances associées à l'action » qui comptent pour un quart de la note. L'évaluation de l'option facultative a également été modifiée par les notes de service du 29 août 1996 et du 28 juillet 1997, ce qui conforte l'ancrage de l'EPS dans l'enseignement du second degré et son avenir semble assurer. Mais qu'en est-il des jeux ? Peut-on se résoudre à promouvoir une EPS sans jeux ? Le sport a-t-il remplacé les jeux ?

On relève souvent dans les programmes de 1996 à 2002 huit groupes d'activité (athlétisme, aquatiques, gymniques, artistiques, de combat, sports de raquettes, sport collectifs et APPN). Pour les finalités, comme les autres disciplines l'éducation

³¹⁰ Bartczak Frédéric, « De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire », *Cahiers Espace, Sports de nature. Des territoires et des hommes*, n°82, Ed. Espaces, juillet 2004.

³¹¹ Les Académies de Créteil (DAVISSE), de Nice (Jean VANGIONI) ou de Dijon (ROCHE et GREHAIGNE) participent également au mouvement de rénovation.

physique participe à favoriser l'accès au patrimoine culturel, favoriser le développement de capacités de jugement, viser l'acquisition de savoirs fondamentaux permettant aux lycéens de devenir des citoyens responsables et ouverts susceptibles de s'intégrer dans une société démocratique. Les buts définissent les contours d'une culture commune et répondent à la diversité de la demande des élèves. Les finalités de l'EPS se résument à former par la pratique des APSA un citoyen cultivé, lucide et autonome. Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique de l'évolution des pratiques culturelles. Bref, citoyenneté en acte, équilibre et développement personnel, réalisation de soi. Les jeux traditionnels sont presque absents dans ces programmes. Les activités sportives sont consacrées dans ces textes dans la mesure où le sport est « *le reflet de la société actuelle et son statut magnifié place le jeu à l'arrière-plan de la scène éducative.* »³¹²

Les jeux traditionnels sont donc relégués au second plan et ne trouvent leur place que dans l'enseignement primaire. Le programme de primaire de 1995 souligne que « *les jeux traditionnels, les jeux sportifs et les jeux collectifs, les jeux de raquette facilitent l'approche des rôles de partenaire et d'adversaire. Les jeux de mime, les jeux dansés du patrimoine enfantin, les danses spontanées ou reproduites donnent accès à l'expression et à la communication.* »³¹³ Selon le texte, les jeux des tout-petits en sont les premières manifestations pour construire les actions motrices essentielles.

Ces textes officiels traduisent le souci d'intégrer complètement l'éducation physique et sportive dans le système scolaire. L'EPS est devenue une discipline d'enseignement, et les instructions officielles montrent clairement les souhaits de la société à l'encontre de l'EPS. On assiste à une redéfinition du métier, et on demande à l'enseignant de se tourner davantage vers les apprentissages moteurs. Les derniers programmes énoncent les niveaux de compétences et de connaissances à atteindre par les élèves, et laissent plus ou moins les enseignants responsables de la construction des contenus. La spécificité de tous les textes officiels confirment que l'EPS cherche depuis toujours à se justifier dans le milieu scolaire. Elle essaie constamment de légitimer son existence par rapport aux autres disciplines. C'est la raison pour laquelle

³¹² Dugas Eric, « Éducation physique et éducation informelle à l'école », *Education et sociétés*, n°10, février 2002, pp. 21-34.

³¹³ Le cycle des apprentissages fondamentaux en primaire, *Instructions officielles du 22 février 1995*.

elle modifie souvent ses programmes pour qu'ils soient toujours en adéquation avec les attentes de la société. Il s'agit aussi pour les enseignants d'évoluer en prenant en compte les exigences des instructions officielles et des programmes, et d'appliquer des activités physiques qui répondent aux exigences et aux attentes de la société ; les jeux traditionnels sont quasiment exclus. De la même manière où ces jeux étaient traités dans les instructions précédents comme « pré-sportifs » dans le sens de préparation ou de propédeutique aux activités sportives rationnelles et sérieuses, mais aussi dans le sens de « sous-sport » ou « sous-produit comportemental », ces activités sont encore vues dans les programmes officiels de nos jours comme activités accessoires. Nous sommes toujours dans une opposition entre le rationalisme et le symbolisme.

Conclusion de la première partie : Une histoire des rapports entre les jeux et l'éducation physique ; conflit et/ou complémentarité : une difficile cohabitation.

Tout au long de l'histoire de l'EPS, nous avons distingué deux axes opposés ; le premier valorisant les jeux traditionnels, par le biais de quelques auteurs adeptes des jeux traditionnels français, qui vont militer pour leur introduction dans l'enseignement scolaire. Ces jeux d'enfants ont profité, plus qu'ils semblent disparaître, d'un vaste travail de conservation et de diffusion de la part de ces acteurs. Le deuxième prône pour une éducation rationnelle et contrôlée par le moyen de la gymnastique et ensuite des activités sportives. Mais les jeux traditionnels n'ont jamais pu vraiment s'imposer en tant qu'activité à part entière dans l'EPS. Ils étaient souvent rejetés et remplacés par des activités dites sérieuses, ou au mieux ils ont acquis le statut d'activités complémentaires à la gymnastique et préparatoires aux sports.

La période autour de 1891 voit une activité montante et positive de quelques personnages influents envers l'introduction des jeux traditionnels dans l'éducation physique. TISSIE fonde en 1888 la *Ligue Girondine d'Education Physique*, il s'agit de « développer la force et l'adresse des enfants » en particulier « par la création active et les jeux de plein air. » Même si le projet diffère et s'oppose au projet de la gymnastique il le rejoint sur l'esprit patriotique. La ligue va organiser à partir de 1889 les « Lendits ». Ces concours sont les prémices du sport scolaire et à travers ces concours, la ligue a l'ambition de réformer l'éducation physique dans son ensemble. Le caractère ludique des jeux semble aller de pair avec leur valeur hygiénique. C'est LAGRANGE en 1892 qui défend cette position dans son mémoire *Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*. Pour lui le jeu, notamment en plein air, contrairement à la gymnastique, est défini comme une activité naturelle, fonctionnelle qui active l'ensemble de l'organisme. LAGRANGE prend en compte la particularité de l'enfant, il faut donc associer le dosage des exercices avec leur intensité. Ces idées vont être relayées par la Ligue Nationale d'éducation physique de GROUSSET qui milite en faveur des jeux traditionnels, d'une part pour leur caractère hygiénique et

aussi au nom de l'identité culturelle française et enfin pour le caractère démocratique et égalitaire de ces jeux. Cette ligue s'oppose au projet « anglais » de COUBERTIN.

Concernant les manuels scolaires, plus on est allé vers une dilution des finalités, plus celles-ci vont vers le registre social et on assiste à une multiplication des moyens correspondants. Alors qu'avant 1886 c'est le monopole militaire, après on bascule à des finalités hygiéniques. Cette phase de dilution des programmes commence à partir du manuel de 1891.³¹⁴ Derrière les ruptures, on garde une certaine continuité. On n'a pas évacué le versant militaire. La morale est celle de la nation. Les manuels n'ont alors plus de raison d'être. C'est l'élément qui sert de médiateur. On intègre l'eugénisme et la santé progressivement ce qui aboutira à des finalités plus proches de l'école. Pour illustrer, on peut donner quelques éléments :

- L'armée est une grande institution en perte de vitesse, l'école utilise l'armée pour s'imposer mais l'armée a peut-être besoin de l'école, il y a un intérêt réciproque.
- La gymnastique scolaire a été le seul moyen pour l'armée d'instituer un minimum de savoir militaire à cause du système de recrutement de l'armée. A partir de 1905, la gymnastique militaire à l'école ne s'impose plus puisque ce système devient juste, dans la mesure où tout le monde fait son service militaire.

Mais l'armée reste prépondérante en ce qui concerne les objectifs de la gymnastique³¹⁵, les hygiénistes sont écartés et les conclusions de la commission MAREY³¹⁶ sont remises en cause.

Les sciences contribuent au développement et à la rationalisation de l'éducation physique qui devient une discipline scolaire. A l'image des autres, elle s'appuie sur des connaissances validées par l'expérience. Elle devient par ce biais, qui n'est pas le seul, une discipline scolaire obligatoire. La formation des enseignants est un point caractéristique de la relation entre éducation physique et sciences dans les premières années du XX^e siècle.

³¹⁴ Au début on a des moyens militaires, ensuite on assiste à un décalage du fait que les moyens restent militaires malgré une évolution des finalités. Enfin, on retrouve une pluralité de moyens. L'harmonie est parfaite pour le manuel du capitaine Vergnes. En 1880 cette cohérence est perturbée entre les moyens et les buts. Elle est perturbée à nouveau en 1891 car il est proposé des moyens militaires pour répondre à des finalités hygiéniques.

³¹⁵ Une race forte.

³¹⁶ Développer harmonieusement les énergies physiques et morales de l'homme.

L'école reste quasiment imperméable à toutes ces influences : formés essentiellement par l'armée, les enseignants continuent d'appliquer une gymnastique de force, basée sur les préceptes d'AMOROS et fortement influencée par la gymnastique prussienne. Seule la gymnastique suédoise entame une timide percée dans les pratiques, en particulier à Bordeaux sous l'influence de TISSIE. En revanche la rupture à lieu en 1908 avec les pluralités des effets dans le sens d'une dilution. On trouve deux types de moyens ce qui entraîne une rupture entre buts et finalités. Mais l'éducation physique est une discipline très peu présente dans la réalité. La volonté officielle de la valoriser n'est pas suivie d'effets. Dans la plupart des établissements scolaires français, faute de moyens, d'installations et d'enseignants, les élèves ne peuvent en bénéficier. Malgré un cadre institutionnel complet, la pratique réelle reste très faible. A l'école primaire, elle existe dans moins de 10 % des cas. L'obligation de l'éducation physique sera rappelée après la guerre de 1914-1918.

En 1925, le *Règlement Général d'Education Physique* laisse une place au sport et le consacre comme moyen nouveau. Le sport symbolise à lui seul le perfectionnement de l'homme. Avec le *Règlement Général de l'Education Physique* on peut tout faire et à chaque but correspond un moyen choisi par l'enseignant de l'éducation physique.

Après le *Règlement Général de l'Education Physique*, on assiste à un affaiblissement de l'influence militaire sur l'éducation physique scolaire. Le sport à l'école gagne du terrain grâce à la création des associations sportives scolaires et universitaires, et à l'intégration des méthodes suédoise et naturelle dans la formation des enseignants d'éducation physique confiée désormais aux Instituts régionaux d'éducation physique (IREP) plutôt qu'aux militaires. En outre, la prise en considération de l'éducation physique des jeunes filles, en fonction des classes d'âges des établissements scolaires, et des niveaux d'études ne peut qu'évincer les militaires...

Malgré de nombreux changements, il n'y a pas tellement de rupture, ni de bouleversements dans la période 1945-1959, car les pouvoirs publics préfèrent encore s'inscrire dans la tradition, ce qui accentue ce décalage entre les attentes du public et les évolutions concrètes au sein du système scolaire. En spécialisant les enseignements selon que l'on ait affaire à un écolier, un collégien normal, un apprenti ou un collégien handicapé, l'éducation physique devient un moyen de contrôle plus précis. L'éducation physique a été officiellement rendue sportive par les Instructions

Officielles de 1967. Nombreux sont ceux qui ont critiqué cette décision, estimant que la pratique physique ne pouvait se résumer à une simple pratique sportive. SEURIN, Le BOULCH, ainsi que PUJADE RENAUD se rejoignent sur l'idée que le sport peut participer à l'éducation physique, mais pas de façon exclusive. Il doit être un support parmi d'autres, et non un outil unique. En effet, durant les années 70, « *le but de l'enseignement (...) se traduit le plus souvent par la recherche de la plus grande efficacité sportive* ». ³¹⁷

Dans la première moitié du XX^e siècle, l'EPS a basculé d'une période militaire à une période médicale, mais dans la seconde moitié de ce siècle elle s'oriente vers une période sportive. La réintégration de l'EPS en 1981 au Ministère de l'Education Nationale va diminuer cette tendance sportive. L'EPS va essayer par tous les moyens de valoriser son image de discipline scolaire. Selon PARLEBAS, la sportification de l'EPS diminue au profit d'une scolarisation de plus en plus poussée jusqu'en 1999-2000. « *Les critiques sont notamment soutenues par la volonté d'ouvrir l'EP à d'autres dimensions de la corporéité* ». Selon PARLEBAS, le modèle sportif est limité dans ce qu'il apporte aux enfants. Cet auteur mène des travaux scientifiques approfondis sur la nature des jeux traditionnels et leur logique interne. Ainsi, cet auteur propose deux catégories de jeux ; jeux sportifs institutionnels et jeux sportifs traditionnels. Ils s'opposent dans leurs rapports à l'autorité d'institutions reconnues, des règles précises ou fluctuantes, la spectacularisation ou à la tradition, et enfin des processus socio-économiques de production et de consommation. Il définit alors les jeux sportifs institutionnels, les plus couramment utilisés, qui instaurent un cadre strict (temporel, spatial) et des règles fixes dans lesquelles l'enfant a peu de liberté et auxquels il doit se plier. Ces jeux sportifs institutionnels constituent pour cet auteur une classe particulière des jeux corporels existants dans la société. Ils tirent leur force du dispositif institutionnel qui les codifie et les organise au point que « *hors du règlement, rien ne prend sens*. » Les fédérations imposent en quelque sorte un jeu officiel, qui ne supporte pas de négociation. Mais rien ne permet d'affirmer que ces jeux institués possèdent une valeur éducative supérieure. En parallèle, cet auteur définit le jeu sportif traditionnel, où l'enfant, malgré des règles préétablies, peut s'exprimer et laisser libre cours à son imagination, où le plaisir est plus présent et dans

³¹⁷ Liotard Philippe, *Education Physique, sport et loisir. 1970-2000*, Paris, AFRAPS, 2000, pp. 123-141.

lequel il peut ainsi mieux se développer. Car les jeux qualifiés par PARLEBAS de « traditionnels » possèdent eux aussi un système de règles très élaborées. En revanche, ce système réglementaire n'est ni imposé aux joueurs de l'extérieur, ni établi une bonne fois pour toutes. Il est d'une certaine manière auto-codifié, au gré de l'engagement et des désirs des joueurs. De plus, contrairement aux jeux sportifs institutionnels, « *le jeu sportif traditionnel est un Pays des Merveilles* ». Par cette formule PARLEBAS indique que l'imaginaire y est plus riche, plus débridé. Les enfants peuvent y laisser libre cours à leurs rêves, à leurs fantasmes et à leurs désirs. En définitive, les règles s'inventent au fur et à mesure du jeu pour accroître le plaisir de jouer.

En effet, l'univers sportif, qualifié par PARLEBAS comme un « *univers de la règle et du compas* » ne laisse nulle place à l'imprévisible. Il fixe le temps comme l'espace de la pratique, le corps est obligatoirement mécanisé pour une meilleure efficacité motrice, et même « *dressé* » selon l'auteur ; le corps devient une machine au service de l'accès au but ultime, la performance. Ainsi, dans l'éducation physique scolaire, la dimension compétitive est survalorisée : tout est sacrifié, même le plaisir du jeu, au profit de la performance, comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent de notre étude.

Car d'après PARLEBAS, « *parmi un champ des possibles extrêmement vaste, l'institution sportive n'a retenu qu'un modèle d'affrontement et un seul* ». ³¹⁸ La supériorité des techniques sportives sur d'autres techniques existantes n'est donc qu'une illusion, entretenue par la croyance en un progrès cumulatif selon laquelle les techniques sportives seraient l'aboutissement d'un perfectionnement constant. Mais ce perfectionnement se développe au sein d'un seul et même modèle ludique, celui du duel. « *Or, ce modèle n'est pas inéluctable ; il ne va pas de soi, ce n'est là qu'un modèle parmi des dizaines d'autres et quantité de jeux sportifs possédant des modèles de coalition très différents sont ainsi refoulés.* » ³¹⁹ Et c'est à ce titre que PARLEBAS conteste le recours unique au modèle compétitif. Contre cette évidence, il étudie sociologiquement les jeux sportifs pour préciser l'apport mais aussi les limites des sports en matière d'éducation de l'enfant. Les programmes d'EPS sont donc des textes

³¹⁸ Parlebas Pierre, « Jeu sportif, rêve et fantaisie », *Esprit*, n° 5, 1975.

³¹⁹ *ibid.*

politiques autant que pédagogiques qui provoquent, organisent, parfois tranchent des débats.

Les textes officiels soulignent le rôle du jeu, nécessaire au développement cognitif et affectif de l'enfant. Mais, dans la réalité des classes cependant, la tendance entre activités ludiques et travail est restée non résolue. Les textes officiels en France ont toujours considérés les jeux traditionnels comme une activité mineure, au mieux comme une activité dite préparatoire aux sports collectifs. A partir de références scientifiques, le jeu est lié au développement de l'enfant ; il a une dimension éducative, y compris dans ses formes les plus spontanées. Mais, dans les séances d'EPS, le jeu est toujours conçu comme devant progressivement disparaître au profit du sérieux des activités sportives. Nous avons constaté que chaque fois que les instructions officielles intervenaient, c'était toujours dans le sens de la réduction des jeux. Ces textes prennent régulièrement une attitude toujours réductionniste considérant le jeu comme un sous-produit. C'est parce que le jeu donne la possibilité au joueur de mettre en question la règle, ce qui est subversif pour les instances officielles qui cherche à instaurer et maintenir l'ordre. Pour eux le jeu est un facteur de désordre. A travers l'histoire de l'éducation physique et sportive, les jeux traditionnels sont laissés à fur et à mesure au détriment de jeux institutionnels. PARLEBAS estime alors que l'opposition jeu et travail est jusqu'à nos jours présente : le jeu est qualifié de délassement puéril alors que le sport est assimilé au sérieux du travail.

L'EPS, aujourd'hui, présente incontestablement un bilan positif en termes d'intégration scolaire comparé à celui des décennies précédentes, dans la mesure où la formation qu'elle dispense ressemble de plus en plus à celle dont le système scolaire a besoin pour une société confrontée au changement. Ce progrès n'a pas été sans mal, dans la mesure où la discipline elle même s'est longtemps cherchée une spécificité. Mais la montée du libéralisme et des déviances sportives en tous genres peuvent très bien tout remettre en cause une fois de plus.

Décidément, l'éducation physique et sportive, qui passe son temps à chercher sa définition, sait au moins qu'elle sera toujours une discipline en mouvement, voire en mouvance...et sa crédibilité future dépend certainement de sa capacité à prendre à

bras le corps le problème de ces déviations, en montrant concrètement qu'elle est le lieu où l'on lutte le plus efficacement contre.

En analysant la nature du jeu dans la deuxième partie de notre étude, il nous semble que la société est coupable dans sa réflexion sur cette activité et l'image futile qu'elle lui attribue, en la considérant comme inutile, et en limitant le jeu à un exercice intellectuel et physique stérile. N'oublions pas que beaucoup de nos activités les plus sérieuses comportent des éléments du jeu. Nous considérons trop souvent le jeu en tant qu'activité non-sérieuse. On le compare avec le travail, comme si le jeu était l'antithèse de celui-ci. L'idée que le jeu est indigne, ou peut-être tout simplement paresseux, est totalement fautive. Le jeu n'est pas un gaspillage de temps, ou un péché décadent. S'il était à cette image, pourquoi l'évolution sociale lui aurait permis de persister dans nos cultures ?

Nous sommes en présence de deux axes de réflexion ; une première vision qui recommande la norme et l'ordre dans le jeu, et une deuxième vision, qui considère que malgré la loi, il doit y avoir un jeu originel, qui nous renvoie à la théorie symbolique du jeu opposée à la théorie spéculaire du jeu. Selon MENAUT, « *fiction, autotélisme, séparation, liberté sont toutefois des caractères généralement reconnus au jeu et sont l'expression d'un seul facteur, l'irréalité du jeu qui peut être plus, ou moins que la simple réalité des choses* ». ³²⁰ Le jeu peut créer le désordre. Dans les jeux traditionnels, on peut introduire du jeu dans le jeu (le jeu originel)...alors que le sport, activité normée, ne met pas en question l'ordre social comme le jeu peut le faire. On est dans une situation qui élimine l'anomie, tout ce qui remet en question l'ordre de la cité.

Avant de poser cette question au terme de cette analyse des rapports de l'éducation physique et du jeu, ne peut-on pas se demander si précisément la place du jeu dans l'éducation physique ne tient-elle pas au fait que le jeu dans la civilisation occidentale est considéré d'abord comme une activité d'illusion ou au mieux comme juvénile ? Ce qui nous conduit à nous interroger sur la nature profonde du jeu.

³²⁰ Menaut André, *Le réel et le possible dans la pensée tactique : contribution à une théorie du jeu sportif*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1998.

DEUXIEME PARTIE

A PROPOS DE LA NATURE DES JEUX, OU LE PARADOXE DU LUDIQUE

*« Il faut que vos enfants jouent, et qu'ils ne jouent pas
parce qu'ils ne savent pas jouer »³²¹*

³²¹ Coubertin Pierre, *Le remède au surmenage et la transformation des lycées parisiens*, Paris, 1888.

Introduction de la deuxième partie

Le jeu est aussi ancien que l'humanité. On découvre des empreintes de jeux là où existaient des traces de vie humaine. Même dans les anciennes religions on s'adonnait à des jeux rituels. Partout et de tout temps les jeux ont tenu une place essentielle dans les sociétés. La sociologie, l'histoire, et l'anthropologie voient dans le jeu un mode comportemental de base, qui a pu à la fois commander et refléter les schémas d'évolution des différentes sociétés au travers de l'histoire de l'humanité. Nous pouvons dire avec ARIES et MARGOLIN, que « *s'interroger sur les jeux à la Renaissance, ou sur les jeux en Grèce, à Rome, au XVIII^e siècle ou à la fin du XX^e, peu importe, c'est une manière de questionner la civilisation de la Renaissance elle-même, celle de la Grèce, de Rome ou de l'Occident moderne* ». ³²²

Il est difficile de déterminer les origines des jeux. Certains d'entre eux remontent à plusieurs siècles. La balançoire existait en Crète en 1600 avant J.C. et on jouait à la marelle dans la Grèce antique. Colin-maillard, les billes et les échecs ont près de 2000 ans. Les jeux ont été répandus à travers le monde par les voyageurs, les soldats et les échanges culturels. Leur histoire a été fortement influencée par les innovations technologiques. La découverte du caoutchouc a permis de créer de nouveaux types de balles et de jeux de balles. Les contacts entre cultures ont permis de découvrir différents jouets comme le cerf-volant qui nous vient de la Chine. A travers les siècles, certains jeux ont perdu de leur popularité tandis que d'autres, surtout ceux qui impliquaient une certaine violence, ont presque disparu. Ils ont été interdits comme la soule en France et c'est ainsi que les sports avec leurs règles codifiées sont apparus au XIX^e siècle.

Les enfants jouent avant même de savoir parler. Selon la pédagogie moderne, le jeu est une façon naturelle pour l'enfant de se familiariser avec des expériences sensorielles, motrices, qui peuvent être répétées et, par la suite, avec diverses valeurs et connaissances. Le jeu englobe toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même, à des fins de divertissement,

³²² Ariès, Margolin, *op.cit.*, 1980.

d'évasion créatrice. Les jeux, qu'ils soient institutionnels ou traditionnels, deux aspects fondamentaux qu'on analyse et qu'on compare dans cette thèse, occupent une place importante dans le développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité de l'enfant. Ils ont une fonction d'apprentissage. Mais ils ne peuvent pas être réduits seulement à cette fonction. En effet, les jeux, s'ils sont adaptés à l'âge de l'enfant, sont aussi éléments de plaisir.³²³ C'est une activité employée comme outil éducatif qui a pour objectif d'assouvir ce besoin. Les pages qui suivent traitent le sujet du jeu en général et des jeux traditionnels en particulier, de leur rôle et de leur place dans la société et dans l'EPS d'un point de vue philosophique, psychologique, sociologique et pédagogique.

Dans cette deuxième partie, nous avons mené une analyse de cette activité ludique, notamment dans sa dimension pédagogique. Deux conceptions sur la place du jeu dans l'éducation s'opposent. D'une part, le jeu est considéré comme mode de fonctionnement enfantin et spontané. D'autre part, une ressource pertinente au regard des pédagogues qui y décèlent un intérêt éducatif. Nous développons ces deux aspects du jeu dans les pages qui suivent. Nous ferons bien la différence avec PARLEBAS entre les jeux traditionnels et les jeux institutionnels. Par jeux traditionnels nous entendons les jeux simples qui sont facilement organisés et pratiqués,³²⁴ qui ne nécessitent pas d'habiletés motrices complexes et dont le caractère dominant est plutôt celui de la joie et du divertissement.³²⁵ En pratiquant les jeux traditionnels on peut prendre du bon temps, du plaisir, goûter pleinement le plaisir de la réussite, et balayer d'un revers une défaite par un simple « *ce n'était qu'un jeu!* ». On joue non pas pour gagner ou perdre mais tout simplement pour le plaisir. Les travaux de PARLEBAS sont de la plus grande pertinence et utilité pour notre recherche. Alors que nous n'avons mentionné que ponctuellement les analyses de cet auteur, ses apports sont longuement soulignés dans les pages qui suivent.

³²³ Selon Caillois, « *le mot jeu appelle les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Surtout, il entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et il amuse* », *op. cit.*, 1967, p. 9.

³²⁴ Loiseau Jean estime que « *les petits jeux offrent une action rapide, n'exigeant pas de longue préparation ni de laborieuse mise en place* », *La méthode des jeux*, Editions J. Susse, Paris, s.d., p. 41.

³²⁵ Selon Parlebas, « *les jeux sportifs traditionnels que sont constitués de tous les jeux sportifs qui ne sont pas institutionnalisés, c'est-à-dire de tous ceux qui n'ont pas statut de sport : aussi bien la Chandelle, les jeux de Chat ou la Mère Garuche que la Balle au Prisonnier, le Drapeau, le Sagamore ou les jeux de pleine nature* », *Jeux, sports, et sociétés : lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP-Publications, 1999, p. 205.

Les jeux traditionnels sont des activités ludiques ayant marqué une époque et/ou région précise. Ils permettent également de découvrir une culture, une manière d'être d'une population à une certaine époque. Les jeux traditionnels sont une partie importante de notre culture et de notre tradition. Ces jeux, qui ont été créés principalement par des enfants, correspondent aux besoins de leur développement et ils ont passé d'une génération à l'autre comme une partie du folklore de l'enfant. Ses créations ont été préservées par la tradition orale pendant des siècles, certaines d'entre elles ont perdu leur importance au cours du temps et sont tombées dans l'oubli. D'autres ont été modifiées et complétées par des nouvelles créations. Ces jeux qui ont été préservés jusqu'à aujourd'hui sont mis à jour de différentes façons et font partie des présentes séries de jeux d'enfants.³²⁶

Chaque jeu représente un certain type de contenu exprimé dans une forme fixe stabilisée. Les thèmes de jeux englobent différents phénomènes de la nature ainsi que de la vie sociale. Les jeux contiennent une attitude positive envers la vie, la joie et l'humeur. Dans le même temps, ils offrent aux élèves la possibilité de manifester leur fantaisie, leur créativité et leur sentiment. Leur valeur la plus précieuse consiste dans le fait qu'ils soient imprégnés par l'enfant et qu'ils contribuent à créer par le biais de leur joie une atmosphère de gaieté et d'harmonie qui est nécessaire au développement sain et au sentiment de bonheur de chaque enfant. L'école offre aux enfants la possibilité de jouer en commun avec leurs partenaires. Les jeux permettent aux enfants de se manifester par des moyens de connexion du mouvement et du langage. L'école devrait être un environnement qui permette à chaque enfant de satisfaire son besoin de jouer et d'apprendre en compagnie d'autres élèves. Nous estimons que les jeux dans le processus d'éducation doit être utilisé systématiquement et nous devons viser à la création d'un tel système de jeux pour mieux contribuer au développement des élèves.

³²⁶ Grandjouan Jacques Olivier explique plus en précisant que « *le jeu n'est pas la création du moment. Il s'agit d'un jeu déjà connu, qui s'est joué auparavant - souvent depuis des siècles - et qui se joue ailleurs, souvent dans des dizaines d'autres contrées* », *Les jeux de l'esprit*, Paris, Ed. du Scarabée, 1963, p. 19.

Section I – Caractéristiques du jeu comme ouverture au monde : une propédeutique de l'autonomie du sujet

L'étymologie nous apprend qu'en latin le jeu est désigné par *ludus*, qui a donné l'adjectif « ludique » en français et ses dérivés (ludothèque, ludant, ludé, ludion, ...). En latin il signifie à la fois amusement enfantin, jeu, plaisanterie. Le mot « jeu » dans la langue française désigne « l'état d'esprit ludique ». Le mot « jeux » indique le « support de l'envie de jouer ». En anglais, on différencie ces deux termes par « play » (le jeu) et « games » (les jeux).

Tout, en effet, peut mener au jeu, mais aucune activité (les jeux), ni aucun objet privilégié (les jouets) n'assure automatiquement le jeu. Jeux et jouets sont ce à quoi ou ce avec quoi l'on joue. Quand on n'a plus envie de jouer, les jeux et les jouets n'ont plus d'intérêt. Au bout d'un certain temps, ces jeux et jouets cessent d'amuser l'enfant qui grandit.

Ludwig WITTGENSTEIN est probablement un des premiers philosophes à donner une définition du mot « jeu ». Dans son ouvrage « *Investigations Philosophiques* », cet auteur a montré que les éléments du jeu, tels que les règles et la compétition, échouent à définir adéquatement ce qu'est le jeu. Il a argumenté que le concept du jeu ne peut être contenu dans aucune définition simple, mais que les jeux doivent être considérés comme une série de définitions partageant des liens communs.³²⁷ Le premier des jeux, dit WITTGENSTEIN, n'est ni plus ni moins que le langage. Il est structuré et réglé comme tous les jeux, bien plus, il donne règle et structure à tous les jeux.³²⁸ Dans la mesure où l'activité humaine découle entièrement du langage, on peut dire que dans un certain sens tout est langage. Il n'y a même rien au-delà : « *ce dont on ne peut parler il faut le taire...* », et que donc tout est jeu. Le jeu est donc à la fois spontané (c'est le donné premier en même temps que la parole) et raisonnable/rationnel puisqu'il sert simultanément à la production des règles.

³²⁷ Wittgenstein Ludwig, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953.

³²⁸ D'où l'importance capitale des fameux « *jeux de langage* » dans son œuvre, en particulier dans la deuxième période, voir *Le Cahier bleu* et *Le Cahier brun*.

Le jeu est un processus d'apprentissage par lequel les enfants copient et adaptent des situations de vie. Ils imitent les autres, échangent des idées, trouvent des solutions et apprennent à respecter les règles. Ce qui permet à certains observateurs de parler du sérieux du jeu et de considérer que le trait ludique et distractif n'est pas nécessairement présent.

Ce sont là les premiers pas vers l'apprentissage de la vie en collectivité, une façon de connecter les gens et leur culture. Très tôt déjà, les enfants jouent et développent des capacités de communication et d'investigation complexes. Le principal avantage des jeux est la découverte des cultures qu'ils renferment. Cette activité ludique aide donc à se construire physiquement, intellectuellement et socialement. Lors de certains jeux, l'enfant exerce le contrôle de son corps, la coordination de ses gestes, la précision de ses mouvements. Dans d'autres, il expérimente, cherche à comprendre. Le jeu est apprentissage des relations sociales quand l'enfant est amené à tenir compte de l'autre, à coopérer avec lui. Il est préparation à la vie adulte quand l'enfant endosse des rôles, joue à être maman, docteur ou maître d'école.

Les jeux d'enfants sont généralement distincts du travail, pour lequel on reçoit une rémunération, et des arts, qui sont plus concernés par l'expression des idées. Certains jeux d'enfants sont aussi l'expression de l'imaginaire ; on a tous joué sans jouets... Cette activité, en tant que processus global, interactif entre l'enfant et son milieu, permet à ce dernier d'appréhender la réalité, à son rythme et avec ses solutions, comme source de progression ou d'occupation. En jouant, l'enfant oublie ses préoccupations habituelles. L'activité est cette fonction générale, englobant l'ensemble du quotidien de l'enfant.

Nous pouvons définir alors le jeu comme une activité dirigée ou libre pratiquée par les enfants pour un but ludique et investie par les jeunes pour contribuer à développer leur conduite. C'est une activité complète et globale, où des éléments intellectuels, physiques et sociaux sont introduits. Le jeu, considéré comme un comportement fondamental, permet à l'enfant de se différencier progressivement du milieu dans lequel il vit et d'élaborer des passerelles entre ses désirs personnels et la réalité.

Cette approche définit l'activité comme un processus interactif entre la personne et son milieu et comme une fonction générale qui englobe l'ensemble du quotidien de

l'enfant. Qu'il s'agisse du temps organisé ou non, de façon collective ou individuelle, le jeu permet à l'enfant d'exercer sa capacité à transformer des objets, à s'initier à de nouvelles connaissances, à expérimenter le monde et les futurs rôles sociaux dans le jeu et dans sa vie quotidienne. Cette conception s'appuie sur la spontanéité de l'enfant en partant de ce qu'il est en train de faire et non exclusivement de ce que l'on voudrait lui faire faire.

Dans cette perspective, ce ne sont pas les adultes qui font le jeu, mais l'enfant, qui dispose d'une capacité spontanée d'activité, inventée et créée au fil de son quotidien. Il ne s'impose pas. Envisagé ainsi, le jeu n'a pas lieu d'opérer des hiérarchies entre ces différentes activités, qui ne représentent au bout du compte que des solutions particulières pour trouver des réponses adaptées à ces interrelations avec le monde. Les jeux impliquent généralement une stimulation mentale ou physique, et souvent les deux à la fois. Beaucoup de jeux aident à développer des techniques pratiques, servent d'exercice, ou exécutent autrement un rôle éducatif, simulateur ou psychologique.

Sur le plan institutionnel, la Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies, proclamée par L'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, le 20 novembre 1959, résolution 1386 (XIV), reconnaît le jeu comme fondamental pour tout enfant au même titre que l'accès à la nourriture, le logement et l'éducation. Elle souligne que *« l'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. »*

L'ONU même reconnaît l'importance du jeu, car c'est l'activité principale de l'enfant. C'est un être qui grandit et qui vit dans un monde qui dépasse ses propres capacités, un monde d'espoirs et de rêves, un monde de liberté. L'enfant doit vivre pleinement son enfance avec ses caractéristiques rêveuses. Ne pas vivre son enfance, condamne l'homme à vivre une vie dure et aride. Il devient malade de corps et d'esprit. Le jeu offre l'occasion de se dépasser et de sortir de la vie ordinaire. C'est une activité physique ou mentale purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres fins qu'elle-même, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure.

A chaque période de son développement l'enfant dispose des jeux spécifiques avec des effets distincts ; le jeu commence à apparaître très tôt chez l'enfant,³²⁹ mais n'inclut dans ce cas que quelques réflexes conditionnés et conscients peu nombreux.³³⁰ En effet, la plupart des mouvements des nouveau-nés constituent une simple réaction à l'apparition de nouveaux objets visuels. A chaque âge ses jeux. Les modes de jeu varient en fonction de celui-ci.

L'enfant se caractérise par un comportement spontané qui vise à jouer et à s'amuser. Selon CHATEAU, c'est un mouvement qui se dirige en avant, c'est un élan vers l'âge de raison, vers le monde des adultes.³³¹ Cependant, s'il n'existe pas de supports privilégiés du jeu, il y a par contre des styles innés dans la façon de jouer. On reconnaît à certains indices qu'un enfant joue : exagération des gestes, accélération ou ralentissement des mouvements, inversion des rôles, etc. Les enfants ne s'y trompent pas non plus ; et c'est ce qui permet le jeu entre partenaires de cultures ou d'âges différents ainsi que le jeu interspécifique.³³² Pour inciter à jouer, un bon jeu devra donc respecter des règles naturelles telles que la ritualisation des gestes et des paroles, l'alternance des attentes et des surprises, etc. Mais plus importante encore est l'atmosphère affective où se déroule le jeu.

La préoccupation tue le jeu, lequel exige un climat externe et interne de relaxation et de liberté. Les meilleurs jeux seront donc des jeux ouverts, qui ne prétendent pas tout régler et tout prévoir, mais font une grande part à l'initiative et à l'imagination des joueurs.

PARLEBAS décrit l'évolution de la vision des auteurs sur le jeu, en tant qu'activité « *considérée comme une distraction enfantine, une occasion d'échanger des horizons ou une futilité de désœuvré ; bref, comme une activité de seconde zone. Ils étaient*

³²⁹ Se sont des « *exercices réflexes* » d'après Piaget Jean et Inhelder Barbel, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966.

³³⁰ D'après Grandjouan, « *pour le petit enfant, sentir, concevoir et penser sont des jeux* », *op. cit.*, 1963, p. 13.

³³¹ Château Jean parle du jeu enfantin, « *le jeu de nos enfants est aussi jouissance. Jouer pour le petit, c'est s'amuser. Il s'amuse avec ses pieds, avec ses mains, avec sa voix, quand il est encore dans son berceau ; avec les bêtes et le sable quand il commence à marcher ; puis avec les autres petits hommes. Pour lui, le jeu ne représente d'abord que la liberté de chercher son plaisir où il le peut trouver* », *L'enfant et le jeu*, Ed. du Scarabée, 1967.

³³² Bateson Grégory, *Présentation et représentation du corps*, Maison Sciences de l'Homme, Paris, 1977.

« jeux » ; ils ne pouvaient être « sérieux » ». ³³³ KERGOMARD insiste déjà sur ce point en expliquant que le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie. Ainsi d'après LAGRANGE, le jeu est un exercice naturel. ³³⁴ C'est un phénomène inhérent à l'homme tout au long de sa vie. De même, BETTELHEIM accorde une grande importance au plaisir trouvé dans le jeu. ³³⁵ C'est une affaire sérieuse pour l'enfant, même s'il est apparemment gratuit. L'enfance sert à jouer et à imiter. Le jeu est source de motivation. Dans le jeu, l'enfant est actif : il est mobilisé et tombe donc moins vite dans la lassitude et l'ennui.

Les composantes clés des jeux sont les buts, les défis, et l'interactivité. C'est une activité organisée autour d'un système de règles. D'après PARLEBAS, les jeux, qu'ils soient institutionnels ou traditionnels, « sont caractérisés par la présence de règles qui permettent l'affrontement codifié, le déroulement de compétitions. Sans règle, il n'y a pas de jeu sportif. Des déterminants culturels ont ainsi entraîné l'institutionnalisation de certaines situations motrices (jeux sur-codifiés : activités sportives) et ont laissé une grande part d'improvisation à d'autres situations motrices (jeux simplement codifiés : jeux traditionnels) ». ³³⁶

Le jeu fournit alors à l'enfant une chance unique pour se libérer de restrictions, de normes, d'ordres et de tabous pour vivre des événements qu'il a souhaité vivre mais qui n'ont pas eu lieu. En bref, c'est une chance offerte à l'enfant pour se comporter librement sans s'attacher aux lois de la réalité matérielle ou sociale. Le jeu et l'imagination sont étroitement liés, et cela du fait que le premier a pour support le second. Le jeu propose des ruptures avec le réel, les contraintes de l'entourage de l'enfant ou encore ses angoisses et suppose donc un pouvoir de liberté créatrice.

Le jeu c'est substituer à l'ordre confus de la réalité des règles précises et arbitraires, qu'il faut pourtant respecter scrupuleusement. Le jeu est innocent, en ce sens que vaincre au jeu, ce n'est pas humilier l'adversaire. « Toute nouvelle partie apparaît comme un commencement absolu », souligne CAILLOIS. Le jeu « est condamné à ne

³³³ Parlebas, *op. cit.*, 1971, p. 34.

³³⁴ Ferdinand Lagrange, Préface in *Jeux et exercices en plein air*, Arnould, Paris, 1889.

³³⁵ Pour Bettelheim, « la plus grande importance du jeu est le plaisir immédiat que l'enfant en tire et qui se prolonge en joie de vivre. Il est également pour l'enfant l'outil essentiel qui le prépare dans les tâches à venir. ». *La lecture et l'enfant*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1983.

³³⁶ Parlebas, *op. cit.*, 1971, p. 35.

rien fonder ni produire, car il est dans son essence d'annuler ses résultats ». ³³⁷
Néanmoins, on oublie souvent que le jeu malgré cela produit de l'expérience, donc il est productif.

Les fonctions du jeu ne se limitent pas seulement à développer les habiletés motrices et cognitives mais constitue une fonction importante dans la croissance de l'enfant. Le jeu offre à l'enfant la chance de se débarrasser même provisoirement des conflits qui le tourmentent et d'atténuer la tension qui l'accable. Le jeu, notamment celui d'imitation offre une opportunité sûre de dévoiler les tourments affectifs. Les enfants ont la chance de jouer des rôles divers. Ainsi, ils expriment et apprennent librement la conduite sociale appropriée à chaque situation. Le jeu peut être répétitif ; l'enfant prend plaisir à refaire un geste connu, à retrouver un résultat connu. Le jeu peut être aussi expérimental ; le plaisir réside, au contraire, dans la modification du résultat. Enfin, il peut être exploratoire ; face à un objet nouveau, l'enfant met en jeu toutes ses possibilités sensorielles, et déploie tous les gestes qu'il maîtrise afin de les connaître. Cette activité accompagne l'homme dans toutes les phases de sa vie et elle investit son énergie. Le jeu est l'activité que l'enfant préfère choisir de pratiquer pendant ses temps libres. Cette activité universelle qu'est le jeu, ³³⁸ est un besoin physique, psychologique et social. Le jeu est une respiration pour l'enfant, et l'une des exigences et des besoins de sa croissance que nous ne pouvons jamais délaissier ou négliger. Connus dès la plus haute Antiquité, les jeux sont universels.

Une des difficultés qui réside dans l'analyse du jeu tient au fait que celui-ci permet une lecture croisée, mobilisant différentes disciplines : l'histoire, voire la préhistoire, de même la sociologie et la psychologie sont susceptibles d'appréhender le jeu. S'il existe un relativisme culturel du jeu (exemple des jeux vidéo aujourd'hui), il existe aussi une dimension anthropologique du jeu (comme le jeu de la poupée), qui ne se limite pas à la société occidentale, par exemple. De même l'éthologie – comme sciences des mœurs et des comportements des animaux – s'intéresse au(x) jeu(x) des jeunes animaux. En devenant de plus en plus complexes, les jeux définissent un espace éducatif de plus en plus sophistiqué dans lequel la « science des jeux » est affaire de spécialistes, de programmes éducatifs donnant lieu à des évaluations. Dans

³³⁷ Caillois, *op. cit.*, 1967.

³³⁸ Gusdorf Georges affirme que « *par-delà la diversité infinie des jeux, l'universalité du jeu le désigne comme un élément fondamental de la condition humaine* », *L'esprit des jeux*. In *Jeux et Sports*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Editions Gallimard, 1967, p. 1157.

les sociétés complexes, les enfants et adolescents ne risquent-ils pas d'être dépossédés de l'esprit du jeu ?

Dans les développements qui suivent, nous allons tâcher de définir quelques dimensions majeures des jeux traditionnels. Deux contextes sont retenus dans notre étude ; la relation entre le jeu traditionnel et l'enfant en général, et la relation entre le jeu traditionnel et l'élève dans le cadre scolaire en EPS.

Les caractéristiques et les potentialités propres aux jeux traditionnels ont attiré l'attention de nombreux spécialistes. Le jeu traditionnel n'a pas de conditions préliminaires conformément à des règles et normes internationales reconnues car la durée de ces jeux, le nombre de joueurs qui y participent, le lieu et les équipements utilisés ne sont liés à aucune condition normée ou loi internationale. PARLEBAS souligne que « *le jeu traditionnel laisse à la tradition locale le soin de transmettre ses codes et ses rituels. Il s'ensuit que le système des règles subit l'influence des groupes qui le mettent en œuvre et des régions dans lesquelles il se déploie. La géographie locale, les caractéristiques du terrain, les coutumes du cru vont intervenir. Un même jeu donnera naissance à de multiples variantes... qui pourront devenir autant de nouveaux jeux* ». ³³⁹

Dans les jeux traditionnels, les règles peuvent être changées selon l'âge des participants, les situations ou les occasions, conformément aux conditions requises pour réaliser les objectifs pédagogiques, hygiéniques et éducatifs. Ainsi, les enfants peuvent très souvent choisir eux-mêmes les règles qu'ils désirent suivre durant le jeu. ³⁴⁰ Preuve que dès que la règle est acceptée par tous elle devient impérieuse.

Un grand nombre d'enfant peuvent participer à ces jeux dans un esprit de coopération, d'affrontement et de partage conformément à ces règles simplifiées et flexibles. ³⁴¹

Dans les sports modernes, les règles écrites suppriment l'autorité du joueur sur le jeu. D'après HENRIOT, l'enfant en jouant garde sa nécessité d'autonomie. Il est libre de

³³⁹ Parlebas, *op. cit.*, 1999, p. 206.

³⁴⁰ Parlebas constate que « *cette rapide évocation du Quinet suggère les richesses du jeu traditionnel : possibilité d'invention de nouvelles règles sur-le-champ* », *ibid*, p. 208.

³⁴¹ Comme le rappelle Parlebas, « *comme dans tout autre jeu, c'est le système des règles qui représente la matrice fondamentale du jeu traditionnel* », *ibid*, p. 206.

changer dans un jeu les règles imposées. Le jeu peut garantir l'utilité de la création chez les jeunes.³⁴² On ne sait pas comment va agir un joueur ; c'est la raison pourquoi le jeu fait craindre. WINNICOTT annonce cela dans « *Jeu et réalité : l'espace potentiel* » ; le jeu libre fait peur parce qu'il désobéit aux règles et peut en fabriquer des nouvelles.³⁴³ Il se divise et se refait constamment.³⁴⁴

Les jeux traditionnels sont assez multiples et ils varient selon plusieurs normes comme le nombre des joueurs, les équipements,³⁴⁵ le lieu du jeu, etc.³⁴⁶ Le lieu de jeu est un espace ludique spécial, loin des activités quotidiennes, que se soit sur le plan spatial ou sur le plan temporel. Dans les sociétés rurales et traditionnelles, l'enfant dispose des champs, des bois ou des savanes où il se déplace à sa guise, alors dans les sociétés urbaines et industrialisées il se trouve prisonnier d'un espace surpeuplé et hyper-rationnalisé. De-même, le manque d'espace et de terrains riches en matériaux empêchent les enfants dans les sociétés industrialisées à construire leurs propres jouets ; ils sont dépendants des grandes usines qui fabriquent des jouets typiques sans âme ni créativité qui reflète l'imagination du joueur lui-même.

En examinant les jeux traditionnels, nous découvrons le degré d'attachement de ces jeux à la nature et à l'environnement dominants, un attachement qui n'existe pas dans les jeux modernes (jeux télévisés...). N'oublions pas que c'est l'environnement qui a changé aussi. Peu d'enfants ont des futaies à côté de chez eux. Nous estimons que le jouet industriel est un objet moins ludique qu'un jouet traditionnel. Le premier est très sophistiqué et stéréotypé, parfait techniquement, alors qu'un jouet traditionnel, donne

³⁴² Selon Henriot Jacques, « *le jeu préserve l'expression personnelle de l'enfant, alors que la tâche, ou l'exercice l'amointrit par l'imposition des volontés de l'adulte* », Parlebas Pierre, Bonhomme Guy, Jacquet Gérard, « Une analyse pédagogique du jeu ; 20 questions à Jacques Henriot », *Revue EPS1*, n°31, 1987.

³⁴³ Winnicott Donalds Woods, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Gallimard, 1975.

³⁴⁴ Selon Henriot, « *on ne peut tabler sur le comportement du joueur que dans la mesure où celui-ci accepte de jouer le jeu. Mais rien ne l'oblige à continuer d'y jouer : il peut très bien s'adonner à une autre activité et l'on ne maîtrise pas cette liberté.* » *op. cit.*, 1987.

³⁴⁵ Il est également possible d'avoir recours dans l'exécution de ces jeux à des outils et des équipements. Parlebas décrit les équipements dans le jeu du *Quinet* où « *les accessoires du jeu sont directement empruntés aux futaies voisines : bâtonnets et bayots sont coupés par les enfants eux-mêmes qui les taillent au couteau à la meilleure longueur* », *op. cit.*, 1999, p. 207.

³⁴⁶ Comme Parlebas l'explique, « *une constante adaptation au lieu et aux pratiquants associée à de multiples inventions. La taille du cercle de départ, l'espacement des joueurs, les autorisations de déplacement varient selon la nature sableuse ou caillouteuse du sol, selon la présence de buissons ou de sous-bois* », *ibid.*, 1999, p. 207.

la possibilité au joueur à la créativité et à l'imaginaire. Un jouet en bois ou en caillou sera dans les mains d'un enfant un instrument de musique, une arme, ou un avion...

Les jeux traditionnels sont basés à la fois sur l'imagination et sur la vie quotidienne. Dans une étude réalisée auprès des écolières africaines, LOMBARD analyse les représentations des élèves sur les jeux traditionnels.³⁴⁷ Au niveau des valeurs personnelles, ces jeux développent l'attention, la détente, la discipline, la ruse, l'intelligence, la sélection du meilleur, l'agilité, le bon réflexe, la compréhension de la vérité, la ténacité, l'évasion, l'exploration de soi-même, le dressage des sens, l'adresse, l'exercice des réflexes, l'expression spontanée, l'exercice, l'astuce, le prestige, la réflexion, la responsabilité, la distinction, la compétition, la rapidité d'esprit. Au niveau des valeurs sociales ; l'amitié, la promotion des jeunes, le spectacle, la participation, le débrouillardise, la compagnie, l'expression, l'intégration, la concurrence, la soumission au chef, la tradition, le plaisir communautaire, l'admiration des spectateurs, l'apprentissage aux autres, être ensemble, l'esprit d'équipe compétitif, la joie.³⁴⁸

Donc, les jeux traditionnels peuvent réaliser plusieurs buts dans une séance d'EPS ; le divertissement, la joie, la bonne condition physique,³⁴⁹ l'interaction et la communication entre les élèves, l'adaptation aux possibilités offertes, et le développement de personnes avec des besoins spéciaux...³⁵⁰

Ce qui nous emmène dans les développements qui suivent à définir quelques dimensions éducatives majeures du jeu.

³⁴⁷ Lombard Chantal, « Jeux d'écolières à Bamako », *Cahiers d'études africaines*, vol. 13, n°52, 1973, p. 738.

³⁴⁸ Parlebas parle de l'affrontement / compétition, « *situation objective d'affrontement moteur au cours de laquelle un ou plusieurs individus accomplissent une tâche motrice soumise impérativement à des règles qui en définissent les contraintes, le fonctionnement et tout particulièrement les critères de réussite ou d'échec* », *op. cit.*, 1999. La compétition est régulière dans tout jeu traditionnel.

³⁴⁹ Mahlo Freidrich, *L'acte tactique en jeu*, Vigot Frères, 1969.

³⁵⁰ D'après les travaux et les conclusions de Parlebas, « *sur tous les plans, biologique, affectif, relationnel, cognitif ou décisionnel, le jeu sportif traditionnel peut aisément rivaliser avec le jeu sportif institutionnel* », *op. cit.*, 1999, p. 209.

Section II – Le jeu comme participant de/à l'éducation

La question se pose maintenant pour savoir pourquoi le jeu demeure une occupation éducative distincte. Certains auteurs pensent que le jeu est un produit de plaisir, et qu'il s'oppose à l'apprentissage. Néanmoins, non seulement il est possible d'apprendre en jouant, mais cette activité comporte de nombreux avantages en termes de pédagogie et complète de manière intéressante la démarche scolaire classique. Comme nous l'avons signalé, deux conceptions sur la place du jeu dans l'éducation existent ; le jeu comme mode de fonctionnement « enfantin et spontané » ; le jeu comme une « ressource avec un intérêt éducatif ».

D'après PARLEBAS, beaucoup de gens pensent que « *jouer n'est pas sérieux* ». Il considère que l'institution éducative a trop didactisé l'activité physique pour la rendre sérieuse, « *nous l'avons rendu rébarbative* ». ³⁵¹ L'auteur estime que le professeur doit bien choisir les situations, bien organisé et surtout assuré la sécurité, et ensuite le jeu lui-même assurera l'enseignement.

Le jeu s'associe ou non à l'éducation ; il est ou bien approuvé, favorisé, ou bien chassé comme un obstacle à la productivité de l'homme. Est-ce que les jeux traditionnels, activité opposée au cadre institutionnel, ont un rôle dans l'éducation de l'enfant ? Ce qui évoque que le rôle du jeu dans la vie des enfants est un sujet d'intérêt depuis longtemps, sans que l'on soit arrivé à bien l'interpréter. Il nous semble naturel et évident que le jeu ait sa place dans l'école.

L'éducation est un processus et un effort social pratiqués au sein de la société et de l'école pour que l'individu acquière le patrimoine social et culturel, s'entraîne à participer à la vie quotidienne et se prépare à construire sa propre vie. L'éducation est l'ensemble des idées et des valeurs que le milieu transmet à l'individu au cours des diverses étapes de sa croissance et qui changent en fonction de son évolution sociale

³⁵¹ Parlebas estime que « *nous risquons de supprimer la sève des pratiques ludiques sous prétexte de les rendre sérieuses. Les jeux, par leur fonctionnement même, par les pratiques qu'ils imposent, sont très riches, indépendamment de notre intervention. Plus les enfants sont autonomes, plus ils sont créateurs* », *idem*.

et intellectuelle et des évolutions qui surgissent au sein de la société. L'éducation s'occupe du développement, de l'évolution et du changement de la conduite humaine. Elle vise à transmettre aux nouvelles générations les habiletés, les croyances, les orientations, et les divers types de conduite qui les aident à être de bons citoyens dans leur société adaptés au groupe dans lequel ils vivent.

PLATON, MONTAIGNE, ERASME, ROUSSEAU, et ROGERS..., voyaient dans le jeu un outil naturel de l'éducation. Les jeux s'ils sont recommandés avec une certaine surveillance de l'adulte, ne sont pas prioritaires. Souvent l'école a empêché ou interdit le jeu. D'après TOUREH, quelques adultes et mêmes des éducateurs n'apprécient pas le jeu de l'enfant. Pour eux, le ludique est une perte de temps, d'énergie. Ils préfèrent des activités plus sérieuses dont l'enfant devrait s'occuper.³⁵²

PLATON est le premier à admettre la valeur pragmatique du jeu. Il appelle à distribuer des pommes aux garçons pour les aider à apprendre le calcul. Il donne des petits outils de construction aux enfants âgés de trois ans, qui devaient être des constructeurs dans le futur. Il disait qu'« *on peut en savoir plus sur quelqu'un en une heure de jeu qu'en une année de conversation* ». De même, ARISTOTE pensait que l'on doit initier les enfants à s'entraîner en jouant aux métiers qu'ils pratiqueraient à l'âge adulte. D'après lui, « *il faut jouer pour devenir sérieux* ».

Le jeu, avec ce qu'il représente comme liberté, spontanéité, insouciance, rencontre des difficultés à s'installer dans l'institution scolaire fondée sur la discipline, la contrainte des programmes et des horaires, l'inquiétude des notes et des examens. Les professeurs estiment donc difficile d'imposer officiellement le jeu dans l'école. Quand les études sont considérés moyen unique de la promotion sociale dans les sociétés modernes, le jeu se retrouve comme une activité improductive. Il est exclu de l'école, souvent après la maternelle, car c'est là où l'école d'après cette société devienne sérieuse, et il n'y a plus de place pour des activités de détente.³⁵³ Mais l'enfant déploie

³⁵² Yahaya S. Toureh, *Guide pour l'utilisation en pédagogie des activités et matériels ludiques*, UNESCO, 1979.

³⁵³ Selon Dogbeh et S. N'Diaye, « *l'école traditionnelle est fondée sur l'idée qu'au moment où l'enfant commence à apprendre à lire, à écrire, à calculer, dès qu'il est question de dispenser des connaissances en vue de l'acquisition de diplômes, le jeu n'est plus qu'une activité puérile, faite pour meubler les temps libres, se reposer de la fatigue musculaire et cérébrale.* », *Utilisation des jeux et jouets à des fins pédagogiques*, UNESCO, 1979.

tous ses efforts dans le jeu. L'être humain peut jouer tout en étant sérieux et s'amuser tout en luttant et triomphant sur lui-même.

Ainsi le système pédagogique de DECROLY permet d'introduire de nombreux jeux pédagogiques invitant l'enfant à l'activité et lui fournissant la chance du travail personnel.³⁵⁴ Le principe d'usage des jeux de cet auteur se fonde sur la conception du jeu comme un moyen incitant l'enfant à être actif et heureux à la fois. En plus, ces jeux nécessitent bon nombre de révisions et de répétitions permettant d'imprégner les idées qui doivent rester gravées dans la mémoire.

Le désir de DECROLY consiste à rapprocher l'école de la vie, et ce, en éduquant l'enfant, par l'intermédiaire du travail. Par conséquent, afin de motiver l'enfant à travailler, nous devons faire naître chez lui le désir du travail. Une partie de ce désir dépend des aptitudes personnelles chez l'enfant. De même, elle est attachée au besoin général et particulier de l'enfance qui est le besoin de jouer. Si les activités qui contribuent à augmenter l'action de l'enfant étaient présentées sous la forme du jeu, elles seraient pleinement profitables.

La caractéristique du jeu comme outil pédagogique, réside dans le fait qu'avant d'être traité sur le plan de son efficacité, il est souvent abordé de manière émotionnelle. MAURIRAS-BOUSQUET a séparé le jeu de l'esprit ludique. Pour elle, le jeu est d'abord un support matériel comme les outils d'un jeu, un système de règles et aussi la participation à un jeu.

Alors que le ludique est l'état d'esprit qui suit le jeu, mais le ludique n'est pas entièrement associé au jeu et tout jeu n'est pas ludique. On peut bien travailler et vivre sa vie de manière ludique alors que l'on peut jouer sans esprit ludique.³⁵⁵ Il y a donc du jeu dans le jeu.

Le ludique n'est pas un simple concept, c'est une expérience conçue sur les idées liées à la découverte, la création, l'aventure. DECROLY et MONTESSORI, essaient dans leurs écoles d'harmoniser liberté de l'élève et règles de vie, en pratiquant une pédagogie fortement basée sur la découverte et suscitant la créativité. D'après

³⁵⁴ Les jeux manufacturés étaient à l'origine utilisés comme méthode d'instruction. Les jeux de géographie par exemple, pour lesquels les pays étaient découpés en cartes que les enfants devaient replacer correctement, ont progressivement donné naissance aux puzzles.

³⁵⁵ Mauriras-Bousquet Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, 1984.

HUIZINGA, « *la vraie culture ne peut exister sans une certaine teneur de ludique* », ³⁵⁶ il est important de ne pas priver l'école d'une telle composante.

Selon BLODGETT, l'acte ludique est un acte exploratoire, élément de constitution de la connaissance. C'est une activité ludique utilisant parfois un objet, et qui facilite la prise de connaissances et une disposition utile à l'existence. ³⁵⁷ Les jeux traditionnels permettent aux enfants d'acquérir de bonnes valeurs morales, de former leur personnalité, de développer l'esprit d'équipe et les sentiments d'amitié, de coopération, de respect de l'autre, du partage ainsi que le sens de responsabilité et de la concurrence positive. Ces jeux, pris dans leur diversité, ont une fonction éducative. Elle constitue une base principale de l'éducation de l'enfant puisque nous pouvons lui transmettre tous les concepts et les connaissances sans avoir recours à la force ou à la pression.

Evidemment, le jeu à l'école n'est pas gratuit, il est un substitut de travail et non une distraction. Le jeu en milieu scolaire ne doit pas être utilisé de manière hasardeuse mais il doit être mis en place dans une situation d'apprentissage. Le professeur doit savoir gérer la situation et le déroulement du jeu pour que celui-ci apporte ses bénéfices.

L'ultime objectif du jeu est de surmonter des obstacles afin de réaliser un but précis. De même, les jeux traditionnels provoquent une réaction psychologique chez l'enfant et suscitent aussi de forts sentiments, à travers le rôle qu'il joue en tant que capitaine, joueur ou arbitre. ³⁵⁸

Les usages des jeux dans un but pédagogique sont assez nombreux et divers. En effet, l'ultime valeur des jeux réside dans le fait que l'activité physique revêt une grande importance durant la période de croissance la plus vitale de l'homme à savoir

³⁵⁶ Huizinga Johan, *Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1938.

³⁵⁷ Blodgett Hugh Carlton a observé des rats gavés dans un labyrinthe où il n'y avait pas d'aliments. Les rats jouaient à découvrir le labyrinthe. Ensuite, il prive ses rats de nourriture et les replace dans le même labyrinthe. Il cache des aliments. Il remarque que les rats qui ont précédemment joué à explorer le labyrinthe arrivent plus rapidement à la nourriture que ceux qui n'ont pas eu l'occasion de jouer. Il conclut que les rats, en jouant à explorer le labyrinthe, ont reconnu sa structure spatiale. *The effect of the introduction of reward upon the maze performance of rats*, USA, 1929.

³⁵⁸ Loiseau, *op. cit.*, s.d., pp. 35-36.

l'enfance et l'adolescence. Les jeux traditionnels aident à cet âge à éduquer et à développer la bonne volonté des élèves, leur assiduité, leur intérêt pour le savoir et le fait de compter sur eux-mêmes. Ceci permet sans aucun doute une croissance corporelle tout en les initiant d'une façon globale et harmonieuse.

Les jeux agissent ainsi sur les sentiments des enfants, les rendant capables de comprendre les phénomènes qui les entourent. Ils englobent plusieurs émotions positives et une diversité motrice qui requièrent un suivi actif de la part du système nerveux. En effet, une simple activation des fonctions du corps se reflète positivement sur la bonne condition de ce système. De la même façon, ils peuvent constituer aussi une sorte de repos actif après une longue durée d'études scolaires.

Les jeux traditionnels renforcent le sentiment de responsabilité vis-à-vis de toute l'équipe, la concurrence positive, l'esprit sportif du fair-play et les bonnes éthiques.³⁵⁹ Mais la vraie valeur des jeux ne réside pas dans le fait de faire passer le temps et de s'amuser. C'est plutôt l'utilisation de ces derniers comme moyen de développement de la croissance physique et intellectuelle, pour préparer les jeunes à vivre, à faire face aux obstacles et à s'adapter à l'environnement social. Tous les jeux en général abordent le développement, la volonté de vaincre... mais la vraie valeur des jeux traditionnels c'est qu'ils abordent la motricité d'un point de vue de la créativité. Nous sommes au centre même de la créativité dans le jeu. Les jeux aident à consolider les habiletés corporelles de l'enfant et lui permettent d'acquérir une forte confiance en soi améliorant ainsi sa santé mentale et physique. Selon CAILLOIS, « *l'activité de jeu facilite la croissance et par-là même la santé* ». ³⁶⁰

En permettant à l'enfant d'acquérir différentes habiletés physiques à travers les jeux, nous enrichissons sa capacité de s'adapter d'une façon créative aux différentes situations changeantes. Certains jeux nécessitent de la part des enfants un grand effort physique. Cependant, la nature de cet effort correspond à l'âge et aux conditions physiologiques des corps en croissance, à savoir ceux des enfants et des adolescents. Les jeux traditionnels ne sont pas mièvres et sans relief car ils sollicitent des capacités

³⁵⁹ Selon Loiseau, « *un des résultats les plus intéressants acquis par la méthode des jeux est de développer l'esprit chevaleresque chez les jeunes.* », *ibid.*, s.d., p. 20.

³⁶⁰ Caillois, *op. cit.*, 1967, p. 67.

sérieuses chez les enfants.³⁶¹ La pratique régulière des jeux développe les capacités motrices de l'élève.³⁶²

Les qualités physiques se développent d'une manière active et profonde grâce au caractère compétitif et enthousiaste du jeu traditionnel.³⁶³ De même, le jeu traditionnel aide l'enfant à former les conditions convenables pour son développement intellectuel. L'enfant sera capable de réfléchir sur des objets absents et de conserver une image dans sa mémoire. LAISNE dans son manuel pour garçons donne une grande importance aux jeux traditionnels pour le développement de l'individu. Nous distinguons sa motivation pour l'utilisation de ces activités quand il décrit les bienfaits du jeu « *la balle au mur* ». ³⁶⁴

Nous revenons plus loin aux théories du jeu, plus précisément celle de GROOS, qui met l'accent sur l'expérimentation par le jeu au niveau de l'appareil sensoriel de l'enfant, au niveau du toucher, de la vision, de l'ouïe, etc. Ses sens deviennent ainsi plus perfectionnés. Il amène les jeunes à aller au bout de leurs forces physiques et aux limites de leurs capacités cérébrales. Les jeux permettent aux différents sens de l'enfant de se développer et d'être en totale harmonie.³⁶⁵ MONTESSORI considère que la pédagogie se fonde sur le développement des sens, de l'auto apprentissage, l'auto correction et de l'auto évaluation.³⁶⁶ Le développement des sens survient à travers des outils efficaces, comme les exercices et les jeux. L'enfant dans le jeu s'occupe des tâches qui lui sont proposées et apprend spontanément. MONTESSORI

³⁶¹ Parlebas affirme que « *dans le cas du Quinet, la frappe du bâtonnet, ses reprises en plein vol, éventuellement enchaînées, les courses de déplacement, les stratégies d'attaque et de défense mettent en jeu des habiletés motrices qui n'ont rien à envier à celles du tennis ou du fleuret, du volley-ball ou du football. Les courses des Barres ou du Drapeau, les lancers de la Balle au chasseur, les affrontements de l'Epervier, des Prises de foulard ou du Sagamore peuvent être d'une rare intensité.* », *op.cit.*, 1999, p. 208.

³⁶² « *Les jeux quoique attrayants et faciles, ne sont pas des exercices moins sérieux que notre gymnastique méthodique et sont de tous points plus conformes aux exigences de l'hygiène des enfants* », Lagrange, *op. cit.*, 1892.

³⁶³ Mahlo confirme cela en écrivant que « *le nombre important des petits jeux du 1^{er} degré offre un large choix en ce qui concerne leur valeur pour la formation physique (jeux de course, batailles, tir à la corde, jeux de lancer, etc.)* », *op. cit.*, 1969, p. 124.

³⁶⁴ « *On ne saurait exagérer en vantant les bons effets que le jeu de balle au mur produit pour la force, l'adresse, la souplesse, la grâce, le coup d'œil et le jugement ; on peut très bien le citer comme le premier des exercices de ce genre. Je ne crois pas qu'il n'y en ait aucun qui puisse le remplacer pour développer aussi généralement et aussi facilement, toutes les parties du corps sans exception. C'est à cet exercice seul que les Basques, qui s'y livrent avec passion, doivent toute leur énergie...* ». Laisne Napoléon, *Manuel pour garçons*, Paris, 1850, p. 164.

³⁶⁵ Groos Karl, *Les jeux des animaux*, Paris, Alcan, 1902.

³⁶⁶ Montessori Maria, *Pédagogie scientifique I : La Maison des Enfants*, Ed. Larousse, 1919.

favorise la découverte, l'expérimentation et les démarches personnelles d'apprentissage. Elle souligne qu'il faut « *laisser l'enfant se manifester librement* ». ³⁶⁷

Les jeux développent la perception des élèves et améliorent leur interaction avec leur environnement. ³⁶⁸

Ceci est en effet essentiel pour la vie quotidienne des élèves car c'est de cette manière que leur esprit critique se développe, que leur imagination s'enrichit et que leur capacité d'observation s'approfondit. Ainsi, ils seraient capables de prendre des décisions, et de trouver toujours des solutions convenables aux problèmes qu'ils rencontrent. De même, le jeu traditionnel a un rôle principal dans le développement linguistique de l'enfant. Pour jouer, il est impératif que l'enfant possède un certain bagage linguistique. Ainsi, pour être accepté au sein du groupe, il doit comprendre les instructions verbales qui régissent le jeu pour sentir son efficacité, ce qui l'incite à améliorer sa communication linguistique.

Le jeu exerce à trouver des informations pertinentes et à résoudre des problèmes nouveaux. En jouant on simule quelqu'un, on apprend le langage, on imite des personnages, on fait des gesticulations. D'après HUIZINGA, le jeu développe le rapport socio-culturel. L'enfant y est actif et se construit ses savoirs. PIAGET précise que « *c'est en agissant que l'on apprend* ». Les éléments psychologiques de l'enfant deviennent équilibrés puisqu'il pourra, à travers le jeu, satisfaire tous ses désirs. Le jeu permet à l'enfant de se défouler et d'avoir un comportement moins violent et moins agressif.

Le jeu traditionnel semblerait donc être un outil d'analyse et un moyen curatif qui révèlent les sentiments, les pensées et les soucis cachés dans la personnalité de l'enfant. Celle-ci c'est l'ensemble des comportements, attitudes, etc., qui caractérisent une personne. C'est un caractère propre à quelqu'un. C'est une organisation structurée et dynamique des modes d'être, de penser et d'agir d'une personne.

³⁶⁷ Montessori Maria, Congrès d'Elseneur, *Revue Pour l'Ere Nouvelle*, août 1929, p. 221.

³⁶⁸ D'après Parlebas, « *les psychologues de l'enfance ont insisté sur le rôle de la motricité ludique dans l'exploration du monde et de soi-même et dans l'édification des processus de pensée (perception, mémoire, rapport à l'espace et au temps, notions de quantité, de vitesse...)* ». Parlebas, *op. cit.*, 1999, p. 79.

Dans le jeu traditionnel, nous trouvons un processus d'instruction, d'apprentissage et d'éducation qui s'articule autour de l'interaction sociale afin d'apprendre à l'individu une conduite qui lui attribue un caractère dans la société. C'est un processus de formation de la conduite sociale et de l'introduction de la culture de la société dans la constitution de sa personnalité.³⁶⁹ Ceci facilite la manière avec laquelle nous allons nous comporter avec lui ou l'orienter à l'école ou à la maison. De plus, la qualité principale des jeux réside dans la possibilité d'avoir une influence simultanée sur la personnalité tant physique que psychologique des enfants. C'est une affaire sérieuse pour l'enfant, même s'il est apparemment gratuit.

De plus, en jouant dans des milieux naturels, les jeux traditionnels aident à fortifier et immuniser la santé de l'enfant et de l'adolescent. L'air est nécessaire à l'organisme, c'est un bon agent hygiénique. LAGRANGE, très favorable aux exercices en plein air, préconise les exercices confrontés aux forces de la nature, comme les variations de températures, l'eau, l'air et le soleil...³⁷⁰

Les jeux traditionnels apportent une contribution décisive au développement général de l'enfant et sont des pratiques qui doivent être au service de ses projets et de son plaisir. Vecteur de communication, d'échange et d'ouverture interculturelle, les jeux, pour être éprouvés, doivent être joués...

Les jeux traditionnels sont des situations d'action et de communication d'une exceptionnelle richesse qui ont notamment une dimension socialisatrice et éducative incontestables. Il y a là une réflexion à mener sur le formidable outil dont on dispose en matière de connaissances des enfants ; l'outil du jeu vu dans cette perspective. Nous allons voir en quoi le jeu, cette activité ludique, peut-être un outil de socialisation des enfants dans l'EPS. Est-ce que le jeu en particulier à une place importante à tenir dans ce processus de socialisation ?

Les instructions officielles organisent les contenus d'enseignement qui sont retravaillés et améliorés. A l'école maternelle, « *il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres.* » A l'école élémentaire, « *l'EPS favorise le*

³⁶⁹ Aldermann précise que « *non seulement l'étude du jeu chez l'enfant nous permet d'explorer sa personnalité mais elle nous fournit aussi un cadre pour analyser la relation de cause à effet entre la personnalité et l'activité physique telles qu'elles se développent avec l'âge* ». Aldermann Richard, *La psychologie du sport*, Paris, Ed. Vigot, 1987, p. 43.

³⁷⁰ Lagrange, *op. cit.*, 1889.

développement corporel, psychologique et social. » Concernant les jeux, les Instructions Officielles de 2002 précisent l'importance des jeux traditionnels pour apprendre aux élèves à coopérer ; « *coopérer avec les partenaires et s'opposer collectivement à un ou plusieurs partenaires dans un jeu collectif : transporter, lancer (des objets, des balles), courir pour attraper, pour se sauver* ». La compétence « *s'opposer collectivement ou individuellement* » est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non.

Dans les jeux les enfants communiquent au sein d'un groupe et s'intègrent socialement à travers le respect des règles des jeux. L'état physique de l'enfant et l'emploi de ses capacités influencent ses relations avec son entourage. A travers cette activité l'enfant fait aussi son apprentissage social avec ses pairs. Si ses relations avec les autres sont basées sur le respect et l'égalité, elles pourront conduire à l'autonomie et à la coopération.

La période normale du jeu de règles se situe après 6 ans. Chez les très jeunes, il s'agit le plus souvent d'imitations de jeu de règles qu'ils ont vu pratiquer par des adultes, par des aînés. Dans « *Le jugement moral chez l'enfant* », dans le célèbre chapitre sur les règles du jeu, PIAGET, ayant observé puis questionné des enfants d'âges différents au sujet du jeu de billes, constate qu'avant 7 à 8 ans, les enfants sont capables de jouer ensemble sans même avoir besoin d'unifier leurs règles respectives en cours de partie.³⁷¹ Si les jeux de cartes et le jeu de billes sont complexes et donc exécutés avec la plus grande fantaisie, les enfants peuvent en revanche, pratiquer des jeux traditionnels à règles très simples : le chat, la chandelle, le loup... Mais même alors, ils ne pratiqueront que pendant de courts moments, car les règles seront souvent oubliées : le plaisir de courir, au jeu de la chandelle, devient l'essentiel et l'enfant oublie qu'il doit déposer le mouchoir derrière un autre joueur.

Progressivement, le jeu apprend ainsi à l'enfant à faire l'expérience des règles et à respecter les normes sociales. Le jeu collectif joue un rôle majeur dans la vie de l'enfant. Ce dernier a besoin de jouer et de grandir avec des amis ayant à peu près le

³⁷¹ « ... Non seulement ils nous indiquent des règles toutes différentes, mais lorsqu'ils jouent ensemble, ils ne se surveillent pas, c'est qu'en effet aucun ne cherche à l'emporter sur l'autre : chacun cherche simplement à s'amuser pour lui... à gagner de son propre point de vue... ». Piaget Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

même âge. Le jeu collectif apprend à s'adapter dans la société en respectant les lois, les règles et les systèmes qu'il impose et qui se reflèteront plus tard sur sa vie sociale.

Le jeu collectif apprend à l'enfant à accepter la victoire et la défaite, le gain et la perte, loin de toute tension,³⁷² et à considérer la vie comme le jeu, une succession de gains et de pertes. Alors, il accepte la réalité et il essaie de faire de son mieux pour atteindre ses buts conformément aux normes requises. Ces jeux inculquent à l'enfant le sens de la coopération considérée comme un des secrets du succès, et encouragent l'échange des idées, des discussions et des plans pour vaincre l'adversaire. Il semble bien que certaines formes d'expression de la violence chez des jeunes scolarisés puissent s'expliquer par un manque de maturation individuelle (contrôle de soi-même) au stade plus élaboré des situations de jeu ou autre qui combinent coopération et compétition.

La majorité des jeux traditionnels sont des activités collectives. L'élève à l'école apprend à coopérer avec les autres, à respecter leurs droits et à acquérir les règles et les lois du jeu. Par conséquent, il respecte les lois, les règles, et ses relations avec le groupe. En plus, il réalise l'importance d'y adhérer pour se développer socialement à travers son intégration au sein du groupe. Il se sacrifie alors, pour se confirmer, pour révéler sa personnalité, sa force, son courage, son appartenance, et pour renforcer son rôle efficace, délicat et important dans le cadre du groupe ou de l'équipe.

La vie des enfants qui préfèrent jouer seuls peut se transformer en une vie triste. PIAGET et INHELDER avaient souligné l'expérience que les enfants acquièrent lorsqu'ils jouent ensemble. Ils considèrent que le développement de la compréhension est étroitement lié à la relation de l'enfant avec ses amis. La présence d'autres enfants est essentielle pour permettre à chacun de mettre en question ses propres affirmations.³⁷³

PIAGET nous montre que le jeu de l'enfant avant quatre ans est spontané, et au fur et à mesure qu'il grandit, son jeu devient social. Il a cité des jeux qui incitent à élaborer des règles en vue de respecter la façon de jouer. De même, il a montré qu'il est

³⁷² Caillois précise qu' « *il faut encore accepter l'échec éventuel, la malchance ou la fatalité, consentir à la défaite sans colère ni désespoir* », *op. cit.*, 1967, p. 22.

³⁷³ Piaget, Inhelder, *op. cit.*, 1966.

préférable d'introduire les simples règles du jeu devant l'enfant et de lui demander de les respecter ; tout en nous rappelant qu'en dépit de la connaissance par l'enfant des simples règles du jeu, il est toujours incapable de déterminer ses occupations et celles du groupe. Pour cela, les enfants pourraient ne pas respecter les règles du jeu sans pourtant les violer exprès.

Donc, les jeux habituent les enfants à respecter les autres et à apprécier le rôle de chacun d'eux puisque le groupe ou l'équipe n'est autre qu'un microcosme. Le jeu apprend à prendre conscience des capacités d'autrui et à les respecter.³⁷⁴ Chaque individu est responsable d'une tâche bien précise pour réaliser l'objectif auquel aspire tout le groupe.³⁷⁵ Ainsi, l'élève s'habitue à compter sur lui-même, à se contrôler et à avoir une opinion indépendante au sein du groupe. Les jeux traditionnels lui permettent de prendre plusieurs décisions personnelles, de concentrer son attention, de participer à la prise de décisions et de guider le groupe.

La plupart des jeux traditionnels exigent de multiples joueurs. A la différence du jeu pratiqué avec de multiples joueurs qui sont en concurrence les uns contre les autres pour atteindre le but du jeu, un jeu individuel est un défi contre un élément de l'environnement (un adversaire artificiel), contre ses propres capacités, contre le temps ou contre la chance. Le jeu avec un yo-yo ou le tennis contre un mur n'est pas généralement identifié en tant que jeu social à cause du manque d'une opposition réelle.

Les jeux diffèrent selon le sexe de l'enfant. Les garçons préfèrent les jeux de violence, et les jeux qui exigent beaucoup d'efforts. Les jeux des filles sont plus calmes, plus doux et plus polis. Si, jusqu'à deux ans, on constate peu de différences dans le jeu des enfants en fonction de leur sexe, la plupart des auteurs s'accordent pour constater qu'à partir de cet âge, on remarque une divergence dans les comportements ludiques des

³⁷⁴ Wittwer Jacques dans son introduction à l'ouvrage d'André Menaut, « *Le réel et le possible dans la pensée tactique* », précise qu' « il est évident que dans les *Jeux Sportifs Collectifs*, jouer c'est coopérer... le joueur qui opère un choix tactique combinerait sa liberté d'action avec des exigences collectives », *op. cit.*, 1998, p. 9.

³⁷⁵ Millar constate que « les jeux organisés selon des règles ont l'avantage de minimiser les frictions à l'intérieur du groupe en assignant des rôles définis et des règles de comportement aux joueurs. Ils donnent au groupe un but commun auquel chacun peut contribuer en se sentant un membre de bonne foi, même si ce n'est que pour un temps », *op. cit.*, 1968, p. 210.

filles et des garçons. A l'âge de la maternelle, on joue entre filles et garçons.³⁷⁶ MILLAR affirme que dans la plupart des sociétés les différences entre les jeux des garçons et ceux des filles ne sont pas seulement prévus mais encouragées. La plupart des enfants, garçon ou fille, pratique les mêmes jeux, mais la différence est dans la façon de jouer. Les garçons se concentrent sur les jeux qui exigent un effort musculaire et déploient beaucoup d'effort et de dépense physique tandis que les filles préfèrent jouer les grandes dames ou dessiner. Au moment où les garçons se concentrent sur des jeux qui exigent une habileté physique, une souplesse et une force, nous apercevons que les filles sont moins enthousiastes pour participer à ces jeux organisés. CHATEAU décrit le jeu des filles comme plus discipliné et donne l'exemple de la ronde, tout à fait réalisable avec un groupe de fillettes de 5 ans alors que les garçons du même âge pousseront et accéléreront. D'ailleurs les différences des jeux observables entre les garçons et les filles correspondent à des itinéraires de socialisation spécifique. Il a des formes multiples selon les cultures mais, dans tous les cas, la ligne de séparation entre le ludique et le sérieux, reste vague.

PARLEBAS divise les jeux en deux grands groupes, en fonction de la nature des relations entre les joueurs. Il distingue les jeux individuels, « *jeux psychomoteurs* », et les jeux d'équipe, « *jeux sociomoteurs* ». ³⁷⁷ Nous aurons l'occasion de revenir sur ces aspects. En effet, les enfants commencent à jouer individuellement pour ensuite former des groupes qui nécessitent une certaine coordination afin de réaliser d'abord le but individuel de chaque joueur et ensuite celui de l'équipe. D'un autre côté, la compétition entre les participants, individuellement ou collectivement, est considérée comme l'ultime motivation dans un jeu. ³⁷⁸ La compétition dans les jeux traditionnels se fait entre les groupes de joueurs et c'est dans ce cas que les actions de chaque participant rejoignent l'intérêt de toute l'équipe. La réalisation de l'objectif du jeu n'a

³⁷⁶ Macobby Eleanor Emmons, *The development of sex differences*, Stanford, Stanford University Press, 1966.

³⁷⁷ Jeu psychomoteur : « *jeu sportif correspondant aux situations psychomotrices (situation motrice ne mettant pas en jeu d'interaction motrice essentielle)* », Jeu sociomoteur : « *jeu sportif correspondant aux situations sociomotrices (situation motrice mettant en jeu une interaction motrice essentielle)* ». Parlebas, *op. cit.*, 1999, pp. 194-195.

³⁷⁸ Caillois parle de ce sujet en écrivant que « *le boxeur, le coureur à pied, le joueur d'échecs ou de marelle mettent tout en œuvre pour gagner. Peu importe que tantôt ces jeux soient athlétiques et tantôt intellectuels. L'attitude du joueur est la même : l'effort de vaincre un rival placé dans les mêmes conditions que soi.* », *op. cit.*, 1967, pp. 46-47.

lieu qu'à travers une coordination entre les joueurs du groupe.³⁷⁹ De même, les jeux participent à l'éducation éthique tels le respect des concurrents, l'esprit de confraternité et d'amitié, la fidélité dans la compétition tout en œuvrant pour aboutir à la complémentarité. Le jeu traditionnel peut être perçu comme une école de la volonté ; l'enfant apprend l'assiduité continue et la discipline. Le jeu est une école collective dotée de grandes capacités pour former la société de l'enfance et le groupe des amis. Comme toute autre activité, le jeu permet aux enfants de créer maintes formes de communication, notamment les jeux collectifs, où l'enfant ne déploie pas tous ses efforts pour sa propre victoire mais aussi pour celle du groupe. Les enfants apprennent des habiletés compliquées pour communiquer et comprendre les comportements et la conduite des autres.

Enfin, le jeu est facteur de socialisation. Il est un processus d'interaction entre l'enfant et son milieu. Le groupe de jeu va briser le comportement égocentrique du jeune enfant en lui faisant prendre conscience du fait qu'il se situe nécessairement par rapport aux autres et les autres par rapport à lui. De même, le jeu traditionnel aide l'élève à s'adapter socialement au sein de son milieu en raison des significations sociales, morales et juridiques qu'il représente. Ces significations transforment l'élève en un être accepté par la classe et capable de s'y adapter. Ainsi, il accepte tous les rôles loin de toute tension et angoisse.

Nous estimons que le jeu peut former l'une des activités éducatives essentielles et il mérite une place dans l'école, bien au-delà de l'école maternelle où il est trop souvent relégué. Mais d'un autre point de vue, le jeu a été, et est toujours, un danger pour l'éducation. Il est même rejeté par elle. Nous sommes conscients que son introduction dans le cadre scolaire pose de nombreux problèmes. Nous verrons dans le chapitre suivant comment le jeu est pris comme une activité opposée à l'éducation.

³⁷⁹ Millar, *op. cit.*, 1968, p. 205.

Section III – L'éducation évacuant le jeu

Le jeu a souvent inquiété. Même des activités aussi hautement intellectuelles que le Go étaient regardées avec suspicion dans la Chine antique.³⁸⁰ Le jeu, lorsqu'il est pratiqué par un adulte, est très souvent associé au vice. Sans remonter à l'Antiquité chinoise, juste avant la vogue des jeux vidéo, des polémiques ont accompagné le développement des jeux de rôles de type Donjons et Dragons ou L'appel de Cthulhu. Eux aussi durent essayer leur salve de critiques, souvent formulées par des fondamentalistes religieux mais aussi par des psychologues laïques qui y voyaient une dangereuse échappatoire au monde réel. La morale judéo-chrétienne, dont les aspects essentiels sont celles du travail, dissocie le jeu du sérieux, parce qu'elle dissocie plaisir et sérieux, et le jeu et le plaisir ne peuvent pas être détachés.

Ainsi, peut-on s'interroger sur l'utilité du jeu dans la société et comprendre le scepticisme à son égard.

Le jeu pousse l'homme à devenir quelqu'un d'autre, à réagir différemment selon les contraintes dans lesquelles il est plongé. Un communiste convaincu se conduira en capitaliste sans vergogne s'il s'engage avec passion dans une partie de Monopoly. Un doux pacifiste déclenchera guerre sur guerre dans Civilisation³⁸¹, s'il s'avère que ses voisins possèdent des ressources dont il a besoin. Le jeu nous demande de vouloir et de nous comporter comme un autre... Le jeu serait-il alors une manière d'ensorcellement ?

Depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIII^e siècle, la société a assimilé le jeu aux concepts de détente et de divertissement gratuit, par opposition à l'effort et l'utilité liés aux activités sérieuses. Le jeu est une activité futile. Une vision négative de l'enfance dominait. Le philosophe grec HERACLITE d'Ephèse exprimait que « *l'univers est un*

³⁸⁰ Originaire de Chine, le jeu de Go s'agit du plus ancien jeu de stratégie combinatoire abstrait connu. Malgré son ancienneté, il continue à jouir d'une grande popularité en Chine, en Corée et au Japon. Dans le reste du monde, où sa découverte est récente, sa notoriété va également croissant. Son succès tient autant à la simplicité de ses règles qu'à sa grande richesse combinatoire et sa profondeur stratégique.

³⁸¹ Civilisation est un jeu de société dans lesquels les joueurs mènent chacun les destinées d'un peuple de l'antiquité dans une course au développement, de l'âge de pierre au dernier âge du fer, autour du bassin méditerranéen.

enfant qui joue ». Après lui, les philosophes SOCRATE et PLATON, cherchant une justification à l'univers ont évacué la notion de jeu de leur système. Le jeu devra rester auprès des enfants, l'adulte devant se soucier de choses sérieuses. Pourtant aux temps des romains, il y avait les jeux du cirque et sous Louis XIV, la cour ne faisait que jouer...

Alors que SCHILLER dans « *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* » affirme qu' « *une fois pour toutes et pour en finir, l'homme ne joue que là où il est homme dans sa pleine signification et il n'est homme complet que là où il joue* »³⁸², c'est avec SCHOPENHAUER, au début du XIX^e siècle que le jeu réapparaît à la faveur de son pessimisme fondamental et de l'influence des philosophies orientales.³⁸³ Pour LOCKE, philosophe de l'empirisme, l'enfant est une « *cire molle* » qu'il faut conduire sur la voie de la raison. D'après MAURIRAS-BOUSQUET, les philosophes ainsi que les trois religions (Judaïsme, Christianisme, Islam), sont profondément hostiles au jeu. « *Jouer, c'est oublier que la vie a un but (...) Le jeu, c'est le non-sérieux* », quelque chose comme une fuite des responsabilités.

La tradition judéo-chrétienne va perpétuer la circonspection à l'égard du jeu. Il ne pouvait en être autrement dans un système de pensée qui oppose jeu et travail et qui considère l'oisiveté comme la source de tout mal. Dans la conférence d'ouverture au colloque de Tours sur les jeux à la Renaissance, ARIES signale la confusion encore récente entre goût du travail et goût du sérieux, et la maigre place accordée au jeu par l'Ancien Testament. Cette méfiance durera jusqu'à nos jours, car une idéologie capitaliste fondée sur la valeur sociale du travail ne peut admettre le loisir qu'à une seule condition ; y voir un moyen pour que l'individu reprenne des forces et puisse travailler à nouveau.

Dans la religion Chrétienne, l'enfant est démuné de raison et faible face au mal. SAINT AUGUSTIN considère l'enfant comme le lieu du mal et du péché. L'enfant est fragile est innocent. L'éducation doit donc être une rupture avec les manifestations

³⁸² Caillois Roger, *Le mythe et l'homme*, Paris, Gallimard, 1958, p. 313.

³⁸³ Schopenhauer exprime que « *le sort mêle les cartes et nous nous jouons. (...) Les choses se passent dans la vie comme un jeu d'échecs : nous combinons un plan ; mais celui-ci reste subordonné à ce qu'il plaira de faire, dans la partie d'échecs, à l'adversaire, dans la vie au sort* », *Aphorismes sur la sagesse dans la vie*, 1886. On remarque que cette façon d'appréhender le jeu l'associe au destin.

spontanées de l'enfant. L'opposition de l'Eglise et du jeu nous semble être susceptible d'éclairer la place du ludique dans l'évolution d'une société. L'Eglise a prôné la modération des pratiques ludiques en faisant référence au concept Thomiste qu'est l'usage modéré des passions. Le jeu est considéré comme une activité rebelle. Nous recherchons ce qui, dans le jeu, peut être considéré comme résistance aux pouvoirs. Car le jeu introduit un désordre dans la morale communautaire que tend à imposer l'ordre religieux.

La passion du jeu est ainsi incluse dans ce domaine ambigu, la folie, comprenant aussi toutes les pratiques exagérées de la spiritualité populaire. Le joueur passionné, présenté comme perdu dans son jeu, est désigné seul face à ses souffrances. Le jeu ne trouble pas seulement le psychisme du joueur, il introduit aussi un désordre au sein d'une société d'ordre.

Dans la conception traditionnelle religieuse, que nous venons de mentionner, l'homme est perverti par le péché et le jeu l'y pousse très facilement. C'est dans cette contradiction que le jeu trouve sa signification. Les XVI^e et XVII^e siècles obnubilés par l'enfer et le paradis ont projeté cette vision du monde dans le jeu. C'est ainsi qu'il a été souvent assimilé à quelque chose de mystérieux, d'incompréhensible et de dangereux, donc proche du diabolique. D'une façon générale, le jeu nous est apparu comme une subversion de l'ordre établi. Dans le courant du XVII^e siècle, l'attitude de l'Eglise vis-à-vis du jeu deviendra plus souple. Elle prendra en compte la réalité de cette activité. Les jeux des écoliers étaient pourtant assimilés à des actes de délinquance dont devaient répondre leurs parents. Ainsi les statuts des écoles maintenaient une interdiction des jeux. Grâce à l'héritage aristotélicien, on leur reconnaîtra pourtant quelques qualités. SAINT THOMAS d'AQUIN, par exemple, verra dans le jeu une occasion de repos pour l'esprit et une voie pour entretenir l'urbanité et la bonne humeur. Cela ne sera vrai que pour le jeu pratiqué avec mesure, car tout excès conduit au péché, et même au péché mortel.

La gratuité, liberté, et improvisation sont mal perçues dans la société. Le jeu paraît totalement opposé aux valeurs associées à l'effort. Le jeu est un risque dans l'éducation, car il introduit une part de liberté, de désordre au sens littéral. Opposer jeu et sérieux est toujours courant dans notre société très enracinée dans ses valeurs. Education et jeu, ces deux termes ne font pas toujours bon ménage. Souvent,

on oppose le jeu, lié à la notion de plaisir et l'apprentissage, associé à l'effort. Une telle opposition est pourtant réductrice ; on peut aussi bien trouver du plaisir dans l'apprentissage qu'apprendre en jouant.

On perçoit le schéma suivant :

Le jeu vs Le sérieux.

Le gratuit vs L'utile.

Le stérile vs Le fécond.

Le loisir vs Le travail.

Le non réel vs Le réel.

L'art vs La science

Ce schéma nous renvoie aux travaux de CHATEAU sur les jeux dans l'éducation physique. Le jeu constitue l'une des approches les plus utiles à la prise en considération de l'éducation des enfants. CHATEAU explique que « *l'homme, c'est d'abord un être qui s'éduque (et non qui se dresse), et qui, par cette éducation, peut prendre pied sur le gain des générations antérieures pour aller plus haut* ». ³⁸⁴ Mais CHATEAU reste méfiant ; il considère que le jeu est utile mais le pédagogue doit être informé et prudent, sinon le jeu n'aura pas sa place dans l'école. Il souligne que souvent l'élève conçoit cette activité ludique comme enfantine, en contradiction avec les activités sérieuses de l'adulte. L'élève demande donc des travaux plus sérieux, exigeant de lui un effort calculé et intense. Considérant que le jeu en éducation physique est un préexercice et un entraînement, cet auteur met une réserve sur la pratique de ces activités ludiques en milieu scolaire. CHATEAU se méfie du jeu et insiste sur son manque de légitimité et sa valeur non convenable dans l'éducation. Le jeu ne peut pas rivaliser avec les activités que doivent utiliser les disciplines scolaires. ³⁸⁵ Il doit être utilisé comme un support, un outil d'apprentissage.

³⁸⁴ Château, *op. cit.*, 1967, p. XVII.

³⁸⁵ « Il manque donc au jeu le sens du temps et de la qualité de matière enseignée. Il lui manque également d'être un véritable entraînement physique ; mais on ne peut nier ses apports en ce domaine, surtout à un âge où l'éducation physique proprement dite ne peut être que très réduite. L'utilisation des jeux à des fins éducatives, si elle reste légitime, est donc assez délicate, surtout à mesure qu'on a affaire aux âges supérieurs de l'enfance. Il faut en cela beaucoup de prudence, sous peine de n'aboutir qu'à un type d'enfant gâté pris dans l'instant présent, au lieu de former un garçon énergique et prévoyant, capable de travail prolongé », *ibid.*

Cet auteur explique clairement sa position sur le rôle que doit tenir le jeu dans l'éducation et les limites de son intervention. Il fait bien la différence entre le jeu et la notion de travail chez l'enfant. Il estime que l'enfant considère le jeu comme un sous-produit du travail. Alors les jeux vont à avoir du mal à s'imposer et d'avoir une place surtout après la maternelle, vu que les enfants eux-mêmes les rejettent en échange d'un travail sérieux, où ils se considèrent déjà comme étant aînés et adultes.³⁸⁶

Le jeu en général est alors attaché tantôt à l'enfant, dont l'image est bien moins favorable que celle d'aujourd'hui, tantôt au jeu de hasard et notamment au jeu d'argent, négativement signifié. En fait, il faut attendre la période de la Renaissance pour assister à un regain d'intérêt pour le jeu et les activités ludiques. Mais c'est à partir de ROUSSEAU, puis avec la naissance de la psychologie, que le jeu, longtemps considéré par les philosophes et les éducateurs comme une activité futile, a acquis ses lettres de noblesse dans la pensée pédagogique. Dès lors, le jeu s'introduit dans l'éducation des princes, mais aussi dans les collèges dirigés par des religieux.

A l'époque romantique, l'enfant devient porteur de valeurs positives attachées à l'origine et la nature. On pense alors que les actes de l'enfant, qui serait épargné des emprises négatives de la société, sont expressifs de la vérité. Le jeu étant considéré comme une activité parfaitement enfantine, il devient donc enfin une activité sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement naturel. Ces idées empiriques, reprises aux XIX^e et au XX^e siècle par les biologistes et les psychologues pour légitimer le besoin biologique du jeu, consolident fortement la croyance actuelle en la valeur éducative des activités ludiques.

Traditionnellement le jeu à l'école ne se légitime que comme un instant de décontraction préparant à l'effort à effectuer ou récompensant l'effort déjà fait. Petit à petit, sous l'emprise de la vision romantique, on croyait aux mérites presque magiques du jeu de l'enfant, tout en associant ses bienfaits avec les adolescents et les adultes. WINNICOTT, avec ses théories sur le jeu en tant qu'aire transitionnelle,

³⁸⁶ Château estime que « *l'enfant sent bien ce caractère imparfait du jeu et souvent il montre que, pour lui, le travail a plus de valeur : c'est pourquoi, vers cinq-six ans, il aime tant que l'adulte lui donne des travaux à faire ; c'est pourquoi aussi le passage à la grande classe représente de manière si nette une montée pour l'enfant de la maternelle. L'enfant cherche alors à sortir du jeu, ce qui équivaut pour lui à sortir de son enfance.* » *ibid.*

profondément influencées par le romantisme, est le pilier de la valorisation actuelle du jeu.³⁸⁷ Aujourd'hui, le jeu se débat entre la dévalorisation héritée d'une longue tradition, toujours marquante, et la survalorisation romantique, fortement enracinée dans les esprits. Le jeu, comportement humain et animal, a ouvert la porte à plusieurs théories souvent opposées selon les différentes disciplines. En contradiction, voir en paradoxe conduisant aussi cette différente approche théorique du jeu souvent opposé.

³⁸⁷ Winnicott, *op.cit.*, 1975.

Section IV – La nature du jeu : un essai de cadre théorique

Le jeu, pratiqué en dehors de tout cadre légal ou institutionnel, revêt un caractère fortement culturel et historique. Il est le reflet des coutumes des populations à ces époques. Regroupant les jeux d'adresse comme les jeux de réflexion, on lui confère la propriété de développer l'intellect, l'éducation et la sociabilité. L'instauration et l'application de règles est à l'origine du jeu poursuit GRANDJOUAN. Abondant dans ce sens, DUFLO pense que le jeu est avant tout une institution, parfois politique, dont l'activité est limitée dans le temps et aux joueurs de la partie. Il institue un espace de liberté au sein d'une légalité particulière définie par la règle du jeu.³⁸⁸ Le jeu introduit cependant une problématique fondée sur la divergence entre amusement/divertissant régulé, et amusement éducatif libre de tout contrôle.

Cette problématique se confirme si l'on se réfère à NERUDA, poète chilien qui souligne que « *l'enfant qui ne joue pas n'est pas un enfant et l'homme qui ne joue pas a perdu pour toujours l'enfant qui était en lui* ». Une dimension philosophique est alors abordée et une nouvelle perspective du jeu se fait jour ; le jeu-institution fait abstraction du joueur, entité nécessaire car le jeu est en fait présent partout dans la vie de l'homme et devient nécessaire à son existence sous peine de frustration. Le jeu peut ainsi dépeindre une métaphore du monde et le représenter en transposant ses côtés abstraits, représentations imagées de l'esprit...

Vu sous cet angle, il convient de considérer les rapports entre le jeu sorti de son contexte ludique et le monde réel. C'est cette approche illusoire qui rend le jeu si effrayant par l'addiction qu'il risque de créer dans l'esprit d'un joueur complètement immergé dans le jeu jusqu'à ne plus distinguer la frontière entre le monde réel et le monde irréel. Ce paradoxe du ludique définit à lui seul le « jeu originel » par son côté incertain et enivrant et rappelle la représentation du jeu telle que l'esprit d'un enfant peut la percevoir...³⁸⁹

³⁸⁸ Duflo Colas, *Jouer et philosopher*, Paris, PUF, 1997.

³⁸⁹ Selon Menaut, « *la plupart des théories explicatives, qu'elles soient d'ordre psychologique, biologique, sociologique, philosophique ou socio-politique, font preuve à l'égard du jeu, d'un impérialisme conceptuel contre lequel il faut réagir. Elles tentent de récupérer l'aspect effrayant et subversif du playing* », *op. cit.*, 1998.

Et ressurgit alors l'éternel débat opposant les défenseurs du jeu concret et raisonné aux partisans du jeu spontané basé sur l'irréel.

Deux axes sont donc définis qui nous amènent à voir le jeu comme strictement formel, basé sur le raisonnement entre les règles et la spontanéité, ou comme le jeu global de la création³⁹⁰, source de l'inspiration comme origine de tout jeu. Justement, plusieurs théories du jeu coexistent dans la pensée occidentale, depuis l'époque présocratique jusqu'au plus récent idéalisme romantique allemand. La vision du jeu de ces philosophes issus de divers courants et de diverses époques amènera chacun à apprécier le jeu traditionnel en intégrant l'antagonisme entre les jeux spéculaires et les jeux symboliques.

³⁹⁰ En d'autre terme le « *Jeu du Monde* ».

1 – Les théories spéculaires du jeu et les réductions

A travers ces théories, on comparait le jeu à tout ce qui était futilité et contraire à la productivité représentée par le sérieux et le travail.³⁹¹ Elles réduisent le jeu puisqu'on ne peut pas l'éliminer ; elles lui assignent une place. Le jeu est une activité culturelle mais malheureusement, il a une notion superficielle et enfantine qui est largement répandue dans l'opinion.

En se basant sur PLATON et particulièrement des *Lois* on voit le jeu présent dans toutes les stratégies de la société et de ses règles. Le jeu est donc une composante fondamentale de la cité où il est considéré comme l'expression du sérieux à la mesure de l'homme. Son caractère didactique et pédagogique est ainsi admis tout comme son rôle constructif, fédérateur et révélateur. D'après ce philosophe, l'homme dit plus de lui-même en jouant qu'en parlant. De même, le groupe se construit en jouant.³⁹²

Dans *La République* et les *Lois*, PLATON se pose en précurseur de la théorie selon laquelle la notion de mimétisme est un élément très important chez les enfants copiant les adultes dans leurs jeux (les jeunes garçons jouent à être des soldats, les petites filles à être des mères accomplies). Il démontre ainsi la relation entre l'imitation et le jeu et ce concept de mimesis s'assimile finalement à une rationalisation du jeu. Il poursuit son analyse en pensant que le jeu n'est pas source de création mais plutôt un mal pour un bien dès lors qu'on lui accorde trop de liberté. Pour lui, l'idéal consiste à réguler le jeu par le biais de l'éthique et de la politique. Il s'agit de communiquer à l'enfant les jeux de l'ordre et de la mesure qu'il ne possède pas naturellement.

Pour PLATON le jeu est comme l'art une simple illusion, un « pharmakon », une copie inutile de ce qui existe déjà dans la réalité.³⁹³ Le jeu n'est pas bon pour la communauté. PLATON considère qu'une société qui veut fonctionner

³⁹¹ D'après Menaut, ces théories comportent « une attitude réductionniste qui consiste à faire du jeu un sous-produit comportemental », *ibid.*

³⁹² L'importance accordée par Platon aux olympiades par exemple...

³⁹³ D'après Longo Leila, Platon « condamnait l'impact émotionnel de l'art, car, comme les personnes sereines et sages ne produisent pas de drames intéressants, l'art en général représente des personnes dans des états émotionnels extrêmes, laissant le public agité et troublé. » *Le quotidien : jeux spéculaires, reflets du monde*, Rio de Janeiro, 2001.

rationnellement, « *impose le prix de la censure et de la répression aux élans humains, trop humains* ». D'après MENAUT, « *la plupart des théories qui font du jeu une préparation ou un pré exercice à la vie sérieuse sont elles aussi imprégnées par la conception platonicienne.* »³⁹⁴

Du coup, PLATON était un fervent défenseur de la gymnastique, surtout la gymnastique à des buts militaires. Il estime dans son livre les *Lois*, que cette activité est d'une grande importance pour la préparation à la guerre, et pour préparer le militaire à affronter l'ennemi corps à corps. Il y propose même des prix aux exercices gymniques qui servent à perfectionner l'art militaire, et demande l'exclusion des jeux inutiles à ce développement.

Jeu et bonheur passent pour des activités strictement limitées à leur pure expression. Mais dans la pensée aristotélicienne, le jeu est un loisir qui, par son caractère « cathartique » et délassant, est un complément nécessaire au travail puisqu'il nous est impossible de maintenir cette activité de labeur sans interruption. Pour ARISTOTE, ce terme d'activité ne peut qualifier le jeu car le jeu n'a d'autre finalité que la détente et le repos propices à la reprise efficace du travail. Le jeu est un délassement indispensable, mais qui n'apporte pas le bonheur. Selon ARISTOTE, « *une vie vertueuse ne va pas sans effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu* ». Le jeu s'oppose dans sa pensée au travail.

Le jeu devient synonyme d'une distraction régénératrice et c'est cette raison qui doit nous pousser à intégrer intelligemment les jeux dans l'éducation même si certains ne trouvent satisfaction que dans le loisir afin de développer leur inspiration et s'engager dans la contemplation. On comprend là le caractère autotélique attribué au jeu.

De-même, ARISTOTE nous explique que le plaisir bassement physique procuré par le jeu est sans commune mesure avec le plaisir pur de l'âme et il démontre alors la supériorité de la vertu sur le jeu. Le jeu ne trouve ainsi de justification qu'en référence à l'activité qu'il n'est pas.

Conformément à la tradition philosophique de son époque, KANT privilégie la raison et donc le sujet et sa volonté. Dans la première version de la *Critique de la raison*

³⁹⁴ Menaut, *op. cit.*, 1998.

pure, parue en 1781, où le jeu est clairement vecteur de valeurs négatives, KANT privilégie l'analyse scientifique et la supériorité de la raison au côté abstrait et irréel souvent lié au jeu. Ce philosophe se fait alors l'apôtre de PLATON ou ARISTOTE et défend la nécessité des fictions morales qui, telles *La République* de PLATON, rapprochent l'homme de la perfection. Pour le philosophe allemand, un homme livré totalement au jeu perd sa conscience et devient le jouet de son imagination. C'est le résultat de la confusion entre l'apparence de l'objet et l'objet lui-même. De-même, selon ERASME, l'intérêt de l'enfant pour le jeu peut-être capté et mis au service de l'éducation en donnant l'aspect d'un jeu à une activité didactique.

Le jeu crée donc l'illusion pure et devient tout le contraire de la moralité et du sérieux et se révèle activité stérile, peu sérieuse et futile, plutôt liée à l'empirique et à l'irrationnel. Seule sa mue en un jeu réfléchi et compatible avec un schéma rationnel et ordonné deviendra profitable à la connaissance humaine et lui redonnera sa fonction d'utilité. Mais, aussi régulé que possible, le jeu est malgré tout soumis en grande partie au hasard. Tout comme le sont, de l'aveu même de SOCRATE, la dialectique, la rhétorique et l'art philosophique en général. De la même manière le mythe fondateur du Timée et la dialectique ultra technique du Parménide ne sont également qu'un jeu sérieux mais conduit par la bonne fortune. Et avec cette notion de l'imprévisible, réapparaît alors le côté instinctif et intuitif que la raison ne peut enlever au jeu.

De même, nous mentionnons les différentes théories biologiques et psychologiques du jeu, depuis la théorie de l'excédent d'énergie de SPENCER, en passant par la théorie de GROOS sur l'exercice préparatoire jusqu'à celle de HALL. Ces théories ont montré la base biologique, psychologique et même physiologique sur laquelle les jeux ont pu être abordés.

Ces théories sont basées sur la notion de l'instinct. Les activités ludiques sont des outils attribués à la catharsis. Les enfants sont en perpétuel mouvement. SPENCER, en 1875, avec sa théorie du surplus d'énergie³⁹⁵, dans son ouvrage *Principes de*

³⁹⁵ C'est l'allemand Friedrich Von Schiller qui est le premier à formuler cette théorie dans *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, 1795.

Psychologie,³⁹⁶ considère le jeu comme le produit d'un trop-plein d'énergie.³⁹⁷ Cela résulte du fait que l'enfant n'a pas pu se distraire dans son entourage familial. Alors l'enfant trouve le jeu comme un exutoire, pour dépenser ce trop-plein d'énergie, dans des activités ludiques. Le jeu soulage cette tension.³⁹⁸ Il considère que le jeu est motivé par la nécessité de consommer l'énergie excessive. Cette présentation du jeu comme dépense d'un trop plein d'énergie est très importante, mais elle est critiquée par GROOS qui considère qu'elle n'est pas suffisante ; ce trop plein d'énergie n'est pas une condition essentielle et suffisante du jeu.³⁹⁹ A l'inverse, CARR considère que le jeu sert à canaliser les instincts de l'homme, alors que LAZARUS émet en 1883 l'hypothèse que le jeu est un moyen récréatif qui régénère les forces et compense la fatigue.

La théorie de GROOS en 1901, appelé la théorie « instinct-pratique » ou « exercice préparatoire », est influencée par la théorie de la sélection naturelle de Charles DARWIN. GROOS essaye d'analyser la question du jeu en observant les animaux. Il considère que le jeu aide les animaux dans leur lutte pour la survie, en pratiquant et perfectionnant leurs habilités. De même, les enfants jouent pour améliorer leurs habilités.⁴⁰⁰ GROOS révèle que le jeu est un exercice anticipé des fonctions dont l'enfant aura besoin dans l'avenir. Le jeu est important et essentiel pour leur développement dans le futur.⁴⁰¹ Il considère le jeu chez les enfants et les petits des bêtes comme un procès instinctif d'acquisition des comportements adaptés aux situations que l'adulte ou l'animal aura à lutter dans sa vie. Le jeu est alors un exercice préalable qui va permettre à l'enfant de rentrer dans le monde adulte.

Parmi les théories du jeu qui nous paraissent dans le sillage des précédentes, citons la théorie évolutionniste de HALL. Cet auteur fut le premier à étudier des éléments qui pourraient paraître insignifiants comme le genre de jeux que préfèrent les enfants, ou

³⁹⁶ Spencer Herbert, *Principes de Psychologie*, Paris, Alcan, 1857.

³⁹⁷ La plupart des théories du jeu appartiennent à la psychologie dans la mesure où le jeu est lié au comportement.

³⁹⁸ Pour Spencer Herbert, « le jeu est un moyen d'employer l'énergie superflue, une sorte de soupape de la jeunesse », *Principes de psychologie*, Paris, Librairie Germer Baillière, 1875.

³⁹⁹ Groos, *op. cit.*, 1902.

⁴⁰⁰ Selon Groos, « la jeunesse, qui n'existe que chez les espèces élevées, a pour but de procurer à l'animal le temps nécessaire pour s'adapter à ses devoirs très compliqués et qui ne sauraient être accomplis par l'instinct seul. » *ibid.*

⁴⁰¹ *Ibid.*

les noms que ces derniers donnent aux jeux. Il avait un intérêt pour la théorie évolutionniste et pour l'éducation. Il a étudié les enfants, et il a observé leur comportement avec une rigueur scientifique. La théorie de HALL considère que l'enfance sert à récapituler l'expérience antérieure pour préparer l'avenir. En plus, il ajoute que les phases de la croissance ressemblent à la succession ou la progression évolutive de la physionomie et du comportement.

En jouant, l'enfant adopte les mêmes penchants et les mêmes occupations dans le même ordre qui était chez l'homme primaire. Cette théorie est fondée sur une hypothèse qui considère que les habiletés acquises d'une génération outre les expériences culturelles peuvent être transmises d'une génération à une autre. A travers le jeu, l'enfant revivrait tout son développement. Cette théorie fut réfutée par la majorité de généticiens européens qui considèrent que les caractéristiques acquises ne peuvent guère être transmises. Preuve en est qu'il n'existe aucune ligne droite pour sauter d'une civilisation primitive à d'autres plus complexes. De surcroît, il est difficile d'imaginer que faire du vélo ou utiliser un téléphone peut être une récapitulation des expériences anciennes.⁴⁰² La place du jeu par rapport aux sciences naturelles se réduit seulement à une fonction biologique et organique.

Alors que HUIZINGA est un précurseur dans le domaine des sciences sociales et du jeu. Il bâtit le jeu comme principe de la culture humaine dans son livre *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Il est, après SCHILLER, l'auteur qui inscrit le jeu dans un nouveau type d'interrogation. C'est un tournant dans le monde du jeu, car HUIZINGA s'est attaqué à la nature du jeu en elle-même. Il est un des auteurs qui était intransigeant et défendait le phénomène ludique face aux pensées traditionnelles du jeu. Selon l'auteur hollandais, le jeu est une des plus anciennes formes culturelles. Il estime même que le jeu forme le fondement même de la culture. Il le considère comme le seul comportement irréductible à l'élémentaire instinct de survie.

En effet, la civilisation serait dérivée du jeu. Après avoir analysé le sens du mot « jeu » dans les différentes civilisations, HUIZINGA a déduit que le jeu a un rapport avec la lutte et le combat. En plus, le jeu est en principe, le combat ou la rivalité

⁴⁰² Hall Stanley, *Youth*, New York, Appleton, 1906.

maîtrisée par l'amitié ce qui encourage les vertus sociales telles que la loyauté et le courage. D'après lui, « *un enfant qui joue n'est pas puéril* ». ⁴⁰³ Pour cet auteur, « *le jeu est un facteur fondamental de tout ce qui se produit au monde* ». ⁴⁰⁴ Il soutient l'idée que le jeu est à l'origine de toutes les institutions sociales, pouvoir politique, guerre, commerce, en mettant en avant l'élément ludique. Le jeu constitue l'un des piliers de la vie sociale des enfants puisqu'il les prépare à la vie, les habitue à compter sur eux et développe en chacun d'eux l'esprit de groupe. Il définit le jeu comme « *une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une activité dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes, s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. Le jeu est une lutte pour quelque chose, ou une représentation de quelque chose.* ». ⁴⁰⁵

Dans son ouvrage, HUIZINGA analyse l'influence du jeu sur la culture. Il considère le jeu comme un phénomène culturel et non pas simplement dans une perspective biologique, psychologique ou anthropologique. Pour cet auteur, le jeu participe au développement de la culture. Il souligne que « *le jeu est une tâche sérieuse* ». ⁴⁰⁶ *Homo Ludens* est un ouvrage incontournable pour l'étude du loisir et de la culture. ⁴⁰⁷ Pour conclure, HUIZINGA signale que « *dans notre conscience, l'idée de jeu s'oppose à celle de sérieux* ».

On retrouve cette importance donnée au jeu chez CAILLOIS qui a exposé une théorie de la civilisation et une interprétation des différentes cultures, des sociétés primitives aux sociétés contemporaines, bâties à partir des jeux utilisés dans ces sociétés. Cet auteur indiquait les caractéristiques qui différencient le jeu des autres pratiques humaines. Selon la théorie du jeu de CAILLOIS parue dans l'ouvrage intitulé « *Les*

⁴⁰³ Huizinga, *op. cit.*, 1938.

⁴⁰⁴ *ibid.*

⁴⁰⁵ *ibid.*, p. 35.

⁴⁰⁶ Ariès et Margolin confirment cela en disant qu' « *un historien de la culture, comme Huizinga, dans son célèbre Homo Ludens a voulu prouver, par une profusion d'exemples convergents, que l'activité ludique est l'activité humaine par excellence* », *op. cit.*, 1980.

⁴⁰⁷ D'après Henriot Jacques, « *pour Huizinga, la justice, l'art, la poésie, et même la guerre, sont des jeux. Il considère que le jeu est un élément premier et essentiel de la culture.* », *Revue EPS*, n°31, 1987.

Jeux et les Hommes », l'auteur définit le jeu comme une activité complexe, regroupant six caractéristiques diverses.⁴⁰⁸ L'innovation qu'il présente est la classification des jeux selon l'attitude du joueur.

Ces catégories sont liées autour de deux aspects majeurs du jeu, la « Paidia », action de jeu moins organisé que le « Ludus ». Cette classification est fondée non sur le caractère descriptif des jeux, ni sur les pulsions des hommes, mais sur l'esprit du jeu considéré en lui-même, sur l'énergie qui l'anime. Ces diverses caractéristiques sont les preuves irréfutables que le jeu est une problématique complexe.

CAILLOIS accorde à cette activité de divertissement une place très supérieure à celle qui lui est reconnue à l'époque où il publie ses réflexions. C'est pourquoi, sur les six points de départ, il en désigne trois comme « qualificatifs d'ouverture » (libre, incertain et fictif) mais, ces caractéristiques qui inhibent tout type de limites sont bridés par les trois derniers points qui définissent et finalement, délimitent et restreignent l'aire du jeu en son essence (séparé, improductif, réglé). Cette classification prend en compte le caractère descriptif des jeux selon la vision traditionnelle et leur énergie. La difficulté de toute classification tient au fait que les jeux sont rarement purs. Beaucoup procèdent de plusieurs influences à la fois - d'où les tentatives pour combiner les familles, selon la terminologie forgée par PARLEBAS.⁴⁰⁹ Ces aspects seront détaillés le moment venu.

CAILLOIS définit le jeu comme un phénomène d'importance pour pouvoir confirmer, officiellement et théoriquement, qu'il est peu de chose. Au terme de cette castration de la dangereuse activité, le jeu reste en définitive une activité subalterne, un amusement

⁴⁰⁸ 1 – Libre ; le jeu est avant tout un divertissement attirant et joyeux et n'exerce aucune forme d'obligation sur le joueur.

2 – Séparée ; le jeu s'exerce selon des contraintes de temps et d'espace préalablement fixées.

3 – Incertaine ; son déroulement ainsi que son issue ne peuvent être prédits, laissant au joueur la possibilité de laisser libre cours à son inventivité.

4 – Improductive ; le jeu ne peut permettre la construction ou l'acquisition de biens, des richesses ou d'éléments d'aucune sorte. A l'issue du jeu, la situation des joueurs est parfaitement identique à celle de départ.

5 – Réglée ; les joueurs sont soumis à des lois exclusivement réservées à l'exercice du jeu en question. Cette nouvelle législation est momentanément la seule qui compte.

6 – Fictive ; il est situé en dehors de notre vie réelle. L'exercice du jeu fait entrer les joueurs dans une situation de réalité seconde ou d'irréalité en rapport à leur vie quotidienne.

⁴⁰⁹ Parlebas, *op. cit.*, 1999.

secondaire, un loisir de seconde classe. CAILLOIS souligne que le jeu est l'opposé de l'activité sérieuse, et il est juste pour le divertissement.

Les définitions générales du jeu de HUIZINGA et CAILLOIS mettent l'accent sur les notions de liberté et de gratuité. Selon HUIZINGA, « *tout jeu est d'abord et avant tout une action libre. Le jeu commandé n'est plus du jeu* ». ⁴¹⁰ Le jeu est en dehors de toute forme de pensée où s'exprime la vie spirituelle ou sociale. L'autre caractère fondamental du jeu est sa gratuité, le jeu offrant un prétexte pour s'évader de la vie réelle, son seul but demeurant dans sa propre réalisation, « *il possède son cours et son sens en soi* ».

De même, CAILLOIS précise que « *le jeu n'a de sens que pour lui-même* ». ⁴¹¹ Selon lui, le jeu est une activité libre et incertaine pour laquelle il est nécessaire « *d'inventer, de trouver immédiatement une réponse qui est libre dans les limites des règles* ». Il réunit jeu et liberté d'inventer, même dans les limites des règles très strictes. Quand le jeu n'a pas de règles, tels les jeux d'imitation, c'est alors la fiction qui tient lieu de règle, car « *par elle-même, la règle crée une fiction* ». Pour cet auteur, « *toute contamination avec la vie courante risque de corrompre le jeu* ».

Cette première partie de l'exercice de la pensée de CAILLOIS, fut complétée par des développements dans laquelle l'auteur a voulu classer l'ensemble des jeux en quatre catégories distinctes, ludiques et fondamentales devenues classiques : Alea (le hasard), Agôn (le combat, la compétition ou la lutte), Mimicry (le simulacre, la reproduction ou la parodie), et Ilinx (le vertige ou les pertes d'équilibre). Une division en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige. Le modèle de jeu de CAILLOIS inclut aussi deux axes distingués, le premier c'est le jeu spontané de la Paidia, le deuxième, plus formel, avec des règles formelles nommé Ludus. CAILLOIS place le jeu entre la Paidia, le chaos, et le Ludus, l'ordre. Donc, à l'intérieur de chaque classe, les jeux se disposent en une progression entre ces deux pôles antagonistes. Paidia se réfère à la forme de jeu présent tôt dans l'enfance, c'est l'esprit de divertissement, de turbulence, d'improvisation libre, d'épanouissement insouciant, alors que le Ludus représente les jeux avec des règles sociales, c'est le principe de discipline, les conventions arbitraires, les efforts, la patience...

⁴¹⁰ Huizinga, *op. cit.*, 1938.

⁴¹¹ Caillois, *op. cit.*, 1967.

Alors que les deux premières catégories sont facilement compréhensibles, les deux autres sont plus énigmatiques. L'auteur a érigé ces quatre notions de façon à ce qu'elles soient appareillées et opposées deux à deux.

Les jeux d'Agôn⁴¹², ayant l'esprit de compétitivité ou de défi dirigé envers le rival. Celui-ci peut être le joueur lui-même ou quelqu'un d'autre, dans une situation déterminée exigeant l'égalité des chances au départ de l'activité. Les joueurs s'affrontent en disposant au départ des mêmes atouts, éléments matériels ou d'information. Les jeux de stratégie, tels le jeu d'échecs entrent dans cette catégorie.

Les jeux d'Alea⁴¹³ s'articulant autour du hasard ou de la chance. Ces jeux laissent une place importante sinon exclusive au hasard. On y trouve donc les jeux du type jeux de l'oie, cartes à jouer, dominos, etc.⁴¹⁴

Les jeux de Mimicry, une imitation symbolique où le joueur joue le rôle d'une personnalité différente de la sienne et de sa réalité. Ce terme, qui en anglais désigne le mimétisme, permet de regrouper tous les jeux où l'on devient soi-même un autre personnage, ce sont les jeux de simulacre. Les jeux du type « Donjons et Dragons » procèdent de cette catégorie ainsi que tous les jeux de rôles ludiques d'une façon générale.

Mimicry, c'est jouer à faire semblant. Ce type de jeu très fréquemment utilisé par les enfants, est beaucoup plus rare dans les habitudes adultes.

Les jeux d'Ilinx⁴¹⁵, se basant sur le désir de provoquer le vertige ou l'extase tout en cherchant les sensations extrêmes, le divertissement et parfois même la peur.⁴¹⁶ Ilinx correspond au jeu qui a pour but la perte de repères, d'équilibre, c'est par exemple « tourner sur soi jusqu'à ce qu'on perde le sens de son environnement »...

⁴¹² Mot grec désignant selon Huizinga la compétition et les concours sportifs d'une telle importance pour la société grecque antique que selon lui, on peut qualifier celle-ci d'agonistique.

⁴¹³ Mot d'origine latine désignant chez les romains le nom du jeu de dés.

⁴¹⁴ « L'agôn est une revendication de la responsabilité personnelle, l'aléa une démission de la volonté », Caillois, *op.cit.*, 1967.

⁴¹⁵ Tourbillon d'eau en grec.

⁴¹⁶ Caillois nous décrit un de ces jeux. « Au Mexique, les (Indiens) voladores se hissent au sommet d'un mât haut de vingt à trente mètres. De fausses ailes pendues à leur poignet les déguisent en aigle. Ils s'attachent par la taille à l'extrémité d'une corde. Celle-ci passe ensuite entre leurs orteils de façon qu'ils puissent effectuer la descente entière la tête en bas (...) », *op. cit.*, 1967.

Cette classification décrit un chemin qui va de l'affirmation de soi au non-soi, le critère de différenciation traduisant finalement la plus ou moins grande distance avec le personnage joué. Bien entendu, aucune classe n'est exclusive de l'autre ; de nombreux jeux participent, avec une pondération différente, de plusieurs classes. Ainsi, nombre de jeux de simulation, du type « Wargame » par exemple, mêlent hasard et compétition. Par ces combinaisons abstraites issues des ces assemblages, l'auteur prétend nous emmener dans une explication du développement des civilisations. Dans ce même ouvrage, le jeu est une activité qui permet au joueur de découvrir et de comprendre des principes que CAILLOIS considère comme identiques à ceux des développements des civilisations.

Les jeux d'aujourd'hui, sur ordinateur ou jeux de rôles, peuvent être effrayants pour un grand nombre de joueurs car ceux-ci sont finalement une forme moderne de Mimicry et d'Ilinx, les deux catégories avec lesquelles notre propre civilisation s'est toujours trouvée mal à l'aise. Mimicry permet au joueur d'agir par l'intermédiaire d'autrui. En revanche, il est difficile de définir et d'intelligemment isoler l'action d'Ilinx. L'auteur met en avant pour son explication, le phénomène de fascination que peut engendrer cette catégorie plutôt énigmatique mais tellement réelle. Le joueur peut ressentir une certaine impossibilité de s'arrêter, une certaine ivresse que lui procure ce type de phénomène. D'ailleurs, CAILLOIS entrevoit dans son discours le remplacement du terme « Ilinx » par celui d'« Immersion », plus contemporain et surtout plus transparent, car finalement c'est la capacité d'immersion du programme qui exerce une sorte d'hypnose sur le joueur. Ici, l'exemple du jeu sur ordinateur illustre parfaitement l'action de cette terminologie : le *gameplay* (bien plus important que les sons et le graphisme environnant), est un dosage subtil d'épreuves et de récompenses qui entraînent le joueur à toujours vouloir continuer, à toujours vouloir aller plus loin et finalement, à investir de plus en plus sa nouvelle personnalité d'emprunt.

Le célèbre auteur de l'ouvrage « *Everything bad is good for you* » (Tout ce qui est mauvais est bon pour vous), JOHNSON explique scientifiquement cette addiction à ce type de jeu en affirmant que celui-ci est pareil à une pompe d'activation des circuits de récompense du cerveau humain, distribuant ainsi un neurotransmetteur particulièrement apprécié par notre système nerveux et connu sous le nom de

Dopamine. Obtenir de nouvelles armes, gagner diverses épreuves ou encore découvrir de nouvelles portes ouvrant sur des mondes plus féeriques les uns que les autres sont autant d'événements qui activent ce circuit de récompense dont la Dopamine en est la clé chimique.⁴¹⁷

CAILLOIS place le jeu dans une forme continue allant du Ludus, activité structurée avec des règles explicites, à Paidia, activité ludique non structurée et spontanée, bien que dans la nature humaine, la tendance est toujours de changer la Paidia ou la turbulence et l'irrégularité en Ludus ou les règles strictes. Comme HUIZINGA, CAILLOIS voit une tendance à une corruption des valeurs du jeu dans la société moderne, lorsque les jeux deviennent des sports professionnels qui ne sont plus joués pour l'amusement, mais pour les bénéfices.

HUIZINGA et CAILLOIS, en traitant le sujet de la culture dans le domaine de la métaphysique, considèrent la culture comme un parcours ascendant de l'humanité depuis l'histoire. Chaque nouvelle civilisation doit atteindre une nouvelle étape supérieure à l'ancienne et plus civilisée. Pour eux les jeux de simulacre et de vertige sont pour les peuples primitifs, alors que l'homme civilisé vit dans une société avec des jeux de compétition et où le hasard est contrôlé. On retrouve ici la comparaison entre société primitive et société moderne, mentalité sauvage à mentalité civilisée et raisonnable, activité ludique à activité sérieuse et contrôlée.⁴¹⁸ Ces deux auteurs donnent une dimension réductionniste et spéculaire du jeu. Ils réduisent le jeu à une fonction sociale.

D'un autre côté, les adultes n'apportent pas trop d'attention aux jeux d'enfants. Comme s'ils n'étaient que l'expression de leur immaturité. Pourtant, si le jeu fournit du plaisir aux enfants, il est aussi beaucoup plus qu'une simple occupation. On connaît l'impact du jeu dans le développement de la mémoire, de l'imagination, des

⁴¹⁷ Johnson Steven Berlin, *Everything bad is good for you*, Riverhead, 2005.

⁴¹⁸ « Chaque fois qu'une haute culture réussit à émerger du chaos originel, on constate une sensible régression des puissances de vertige et simulacre. Elles se trouvent alors dépossédées de leur ancienne prépondérance, repoussées à la périphérie de la vie publique, réduites à des rôles de plus en plus intermittents, sinon clandestins et coupables, ou encore confinées dans le domaine limité et réglé des jeux et de la fiction, où elles apportent aux hommes les mêmes éternelles satisfactions, mais jugulées et ne servant plus qu'à les distraire de leur ennui ou à les reposer de leur labeur, cette fois sans démenche ni délire. » Caillois, *op .cit.*, 1967, pp. 193-194.

relations sociales de l'enfant... Mais cette activité est aussi un des facteurs essentiels de l'évolution, psychique, physique et sociale de l'enfant, un passage obligé pour sa future entrée au statut d'adulte. Un des aspects premiers du jeu est ainsi d'aider l'enfant à passer les étapes difficiles et résoudre les problèmes.

La psychologie a cherché à déterminer la signification que revêtait le jeu pour l'individu, avec pour objectif ultime la détermination des raisons pour lesquelles on jouait. L'approche psychologique essaye de montrer le rôle mené par le jeu dans l'évolution du psychisme de l'être humain. En premier lieu la théorie psychogénétique de PIAGET, qui voit dans le jeu tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant. Cette théorie de PIAGET, appelée aussi « théorie de l'assimilation-accomodation », considère alors le jeu comme partie intégrante du développement de l'enfant. Le jeu devient comme un instrument de mesure de l'évolution de la maturation et le développement mental et affectif de l'enfant et, à travers ses jeux, expérimente le monde et construit ainsi son intelligence ; « *le jeu est au centre du développement cognitif de l'enfant* ».

D'un autre côté, FREUD, avec la théorie psychanalytique, réduit le jeu à une fonction de réduction des tensions développées par l'homme suite à l'impossibilité de réaliser ses désirs. Le jeu est selon FREUD un moyen de catharsis et de libération des tensions, « *le jeu est à la fois la manifestation du principe de plaisir et un mécanisme cathartique, permettant de se libérer de certains traumatismes* ». Cette activité ludique est un moyen de compensation des frustrations que l'enfant croise lors de son développement. Le jeu se retrouve donc entre deux pôles opposés, d'un côté les pulsions et l'imaginaire, de l'autre les règles et le réel. Cette théorie justifie le jeu par ce besoin de réduction des pulsions. Mais elle lui attribue un rôle majeur dans la formation du moi.

Le jeu dans la théorie cognitive de PIAGET considère l'activité motrice de l'enfant comme la base de son développement intellectuel. Le jeu ou l'activité basée sur la motricité, la représentation symbolique et imaginaire, la conception, le dessin et le

modelage sont des processus essentiels pour développer l'intelligence chez les enfants.⁴¹⁹

Durant sa croissance, l'enfant organise sa pensée en passant par des étapes successives d'organisation. Celles-ci ne constituent pas une accumulation linéaire des connaissances, mais des stades de caractère différent, bien que s'engendrant successivement l'un l'autre. Dans cette conception structuraliste de l'intelligence, selon lui, les jeux sont répertoriés suivant le stade de développement de l'enfant.⁴²⁰

Le dernier stade que PIAGET développe est celui qu'il nomme « opérations formelles ». Là, on découvre les jeux de règle qui accomplissent le développement affectif de l'enfant, l'insèrent dans la réalité de son environnement et l'aident à la socialisation. Vers 11 ans, le niveau de la pensée logique est atteint, stade ultime des opérations formelles. Les jeux socialisés et disciplinés apparaissent progressivement et se substituent aux autres jeux. Ils sont à peu près les seuls à subsister chez l'adulte. A ce stade, beaucoup d'activités qualifiées de jeux constituent pour PIAGET des activités de transition entre le jeu et le travail.

Le jeu reste souvent associé par les adultes à l'enfance. PIAGET, qui a consacré beaucoup d'ouvrages à l'importance du jeu pour l'enfant comme on a déjà mentionné, faisait du jeu non pas une conduite à part mais un des aspects de toute activité. Pour lui, jouer ne signifie pas simplement s'amuser, le jeu constitue un véritable travail psychique qui développe les représentations mentales. Pour WALLON⁴²¹, le jeu reste un endroit privilégié d'expression des problèmes intérieurs que les enfants croisent. Il leur autorise de laisser libre cours, et donc de se libérer, de leurs émotions les plus violentes (rage, jalousie, désir de destruction, désespoir...).

⁴¹⁹ Piaget Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1994.

⁴²⁰ Le premier stade, nommé « sensori-moteur », de 0 à 2 ans, est attribué aux jeux d'exercices. Le jeu présente un aspect très primitif. L'enfant joue parce que le jeu lui satisfait son besoin de plaisir. Le deuxième stade, appelé « préopérateur ou intuitif », de 2 à 7 ans, évoque le jeu symbolique. L'enfant commence à parler à ce stade. L'enfant en jouant aux jeux d'imitation, s'exerce au langage. Le troisième stade est celui des « opérations concrètes », vers les 7 ans, où des jeux de construction tentent de trouver de vraies solutions à des difficultés et de stimuler l'innovation intellectuelle.

⁴²¹ Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Collin, 1941.

Mais le jeu chez PIAGET reste lié aux théories platoniciennes.⁴²² MENAUT nous renvoie à l'aspect vicariant du jeu en expliquant que les théoriciens du jeu « *l'interprètent comme une imitation du réel.* » Il souligne que PIAGET même, avec ses théories génétiques, interprète le jeu « *comme mimesis au sens de pré-exercice ou d'exercice* ». ⁴²³ Les théories psychologiques et cognitives du jeu, surtout la psychanalytique, réduisent le jeu à une fonction thérapeutique. Elles font parties des théories réductionnistes du jeu.

Nous avons souligné l'état de raison du jeu, qui implique une perspective rationnelle, ordonnée et logique du monde. Les jeux institutionnels composent l'intégralité de cet état.

Paradoxalement les recherches cognitives ont montré l'importance du jeu et la capacité à faire semblant comme témoignant de l'accès à une « théorie de l'esprit » d'autrui. Ceci correspond à une approche plutôt psychanalytique que nous allons aborder dans cette partie.

L'enfant est constamment obligé de s'adapter au monde social adulte. Il a besoin de disposer d'un secteur d'activité qui lui permette d'assimiler le réel à son moi. Le jeu symbolique est un des moyen d'expression propre à l'enfant qui dispose là d'un système de signifiants construits par lui et modulable selon sa volonté. Le jeu a donc une fonction essentielle dans le développement de l'enfant et avec le développement des sciences au XIX^e siècle et la naissance de la psychologie, le jeu trouve une validation scientifique.

Ainsi, comme nous l'avons souligné auparavant, le psychologue américain HALL considère le jeu enfantin, comme une activité naturelle et spontanée, permettant de récapituler les expériences de chaque âge de l'humanité, depuis les âges primitifs jusqu'à l'état de civilisation dans lequel l'enfant naît, c'est la théorie de la récapitulation. D'autres scientifiques, s'inspirant de DARWIN, voient le jeu comme

⁴²² Selon Menaut, « *Piaget, en affirmant que « le jeu est essentiellement assimilation ou assimilation primant l'accommodation », considère la conduite ludique comme une activité ayant sa fin en elle-même, comme une sous espèce de l'activité fondamentale de l'homme, l'adaptation », op. cit., 1998.*

⁴²³ Menaut souligne, à propos de la fonction vicariante selon Piaget, qu'elle « *apparaît lorsque le sujet est libéré des efforts de l'adaptation, quand la conduite apprise, maîtrisée, devient l'occasion d'un jeu.* », *ibid.*

très enraciné dans le biologique et avancent que les jeux enfantins, comme ceux des jeunes animaux, correspondent à l'exercice des instincts particulièrement nécessaires à la survie de l'espèce. Plutôt influencé par les théories sur la psychologie génétique, PIAGET voyait l'enfant comme source de compréhension du développement de la pensée. Ses travaux influenceront fortement la pédagogie des écoles maternelles et primaires.

Rappelons que la psychanalyse est à la fois une méthode d'investigation, une psychothérapie et un corpus théorique. L'approche psychanalytique se base sur une rencontre entre un analyste et une ou plusieurs personnes. Mettant en jeu les processus inconscients des partenaires de cette relation, l'expression verbale spontanée des pensées conduit à la mise en lumière du fonctionnement psychique et permet d'en dégager une compréhension ou des interprétations. Le jeu symbolique permettrait alors de faire ressortir et de résoudre les conflits affectifs et les besoins inassouvis.

Pionnière méconnue, Hermine Von HUG-HELLMUTH fut la première à se vouer spécifiquement à la psychanalyse infantile dès 1913 et à repenser son cadre analytique au travers de l'intérêt et du potentiel thérapeutique du jeu et du dessin. Ce support de relation utilisant le caractère symbolique du jeu permet de faire émerger à la conscience les conflits sous-jacents par l'activité interprétative soutenue.

Suivant cette idée, FREUD fait un lien incontestable entre le jeu et la pulsion. La mise en place de la représentation symbolique permet d'évoquer le manque grâce à l'indispensable étayage sur des objets matériels du monde réel. En créant des personnages imaginaires, le joueur peut s'identifier à travers leurs émotions et ce, sans danger pour son propre psychisme puisque restant dans la sphère de l'illusion. L'étude du jeu de la bobine lui permettra de mettre l'accent de façon manifeste cette fois, sur le passage de la passivité à l'activité. Il introduit donc le rôle déterminant de la compulsion de répétition dans l'assimilation de la réalité comme dans le développement du moi. Le jeu agit comme une régression vers le jeu puéril et une plongée dans l'inconscient, il établit une relation d'équivalence entre l'activité ludique chez l'enfant et le fonctionnement psychique de l'adulte.

René DIATKINE reprend ces dimensions pulsionnelles et objectales liées aux jeux enfantins et leur rôle déterminant dans la symbolisation chez l'adulte. Pour lui, toute

activité psychique est indissociable d'une dimension ludique. Le discours du thérapeute en est imprégné pendant la séance et le dialogue informel s'en trouve détourné au profit d'un échange joué.⁴²⁴

Certains cadres analytiques se réfèrent plus explicitement au jeu tel le psychodrame. Le passage par l'action est utilisé à des fins de mise en représentation de mots, ouvrant l'accès au fantasme et à la pensée réflexive. Mais l'accent mis sur la dimension ludique de l'analyse ne risque-t-il pas de faire perdre de vue le rôle déterminant de l'interprétation... le jeu peut-il se satisfaire à lui-même ?

WINNICOTT utilise l'échange verbal, corporel et graphique. Il se sert de l'essence même du jeu et dans un cadre où psychanalyse et jeu deviennent indissociables, le jeu devient alors une thérapie en soi et le problème psychologique peut donc être mis à jour à travers un détail révélé par ce jeu. En d'autres termes, c'est le jeu qui est universel et qui devient un indicateur de bonne santé.

Divers courants de pensée reprennent de façon plus ou moins nuancée ces différentes positions telles les travaux d'Anna FREUD, de Mélanie KLEIN et de Françoise DOLTO sur la psychanalyse et psychothérapie infantile qui utilisent aussi le jeu et le dessin, et attribuent une part de ludique au processus analytique.

Ainsi, le jeu répondrait à deux psychismes : la créativité et l'aire d'illusion. Tout comme la pensée de BION, psychanalyste britannique spécialiste de la psychose et apôtre de la psychothérapie de groupe serait un complément indispensable à celle de WINNICOTT, énonçant : « *je dirais que la psychanalyse s'est développée comme une forme très spécialisée du jeu mise au service de la communication avec soi-même et avec les autres* ». ⁴²⁵

⁴²⁴ Diatkine René, *L'enfant dans l'adulte, ou, l'éternelle capacité de rêverie*, Delachaux & Niestle, 1994.

⁴²⁵ Winnicott, *op. cit.*, 2002, p. 60.

2 – L’Eglise et le jeu

Dans la dimension religieuse ou ésotérique, le jeu oppose l'action à la contemplation. En tant qu'élément d'une culture populaire, souvent mal considéré mais intrinsèquement rebelle, il hésite toujours entre le naturel et la dépravation.

Le jeu retrouve toute cette signification au cœur des contradictions idéologiques en tant que subversion de l'ordre établi et de la morale rigoureuse des autorités religieuses du XVI^e et XVII^e siècles dominés par la représentation de l'enfer et du paradis, où le jeu joue un rôle presque diabolique.

A travers la parole de Dieu, l'action spirituelle de l'église tente d'inculquer des valeurs religieuses. En visant les consciences, la ferveur religieuse donne un sens moral à la vie. Alors quelle place l'idéal religieux allait-il faire aux pratiques ludiques ? Les jeux ont-ils une place dans une société croyante ?

L'homme peut-être perverti par le pêché et le jeu par son côté passionnel et fou peut aisément l'y entraîner, et ce contre son gré.

Dans la conception traditionnelle religieuse, cette déraison et la jubilation suscitée par ces passions ludiques deviennent une représentation de l'enfer. Le jeu amène donc un désordre contraire à la morale communautaire voulue par le clergé qui y voit un grand danger et un antagonisme à ses préceptes. L'Eglise ne dément pas les quelques aspects sociaux représentés par le jeu.

Mais reconnaître une pratique ne signifie pas l'accepter. Elle préfère dénoncer et modérer sa pratique en le considérant comme une non-activité en s'appuyant sur le concept Thomiste «d'eutrapélie» (usage modéré des passions). Mais si parmi le bas clergé la tolérance est de mise, les partisans de l'orthodoxie religieuse excluent tout aspect de la vie sociale à l'activité ludique.

Considéré comme pervers, le jeu devient un élément perturbateur du devoir religieux. L'Eglise impose donc des interdits stricts et punit plus sévèrement les prêtres qui s'adonnent aux jeux que le peuple. Ces derniers ayant un devoir d'exemplarité et de dévotion totale au sacerdoce, ces interdits deviennent la représentation d'une frontière

morale. Mais malgré toute la détermination du clergé et les sanctions, le peuple y compris les prêtres, qui pouvaient ainsi développer de très forts liens avec la population, continuent à jouer. Cet esprit de résistance risquant de devenir une véritable barrière contre la pratique religieuse, l'Eglise se résout à accepter des compromis lui permettant de contrôler et soumettre la pratique ludique.

Les enfants sont l'exemple de ceux qui résistèrent à cet ordre moral des interdits de jeu. Il était perçu par les écoliers comme une distraction naturelle en réaction à des règlements trop antiludique. Et le renouveau pédagogique qui introduira les jeux dans l'éducation s'inspirera plutôt des idées de MONTAIGNE et VIVES : les jeux deviennent un moyen d'exalter la sagacité et le caractère naturel. Cette intrusion de la valeur éducative des jeux est en complète opposition avec l'idéologie scolaire dominante de l'époque et entraîne probablement l'idée que les jeux ont une portée autrement plus étendue que la simple activité physique en lui conférant cette dimension éducative.

Et quoiqu'en pensent les dogmatiques, les jeux ont une dimension sociale affirmée et sont ancrés dans les habitudes des hommes et dans la vie. A travers le jeu, la question de l'égalité entre les hommes est ici abordée.

Mais plus généralement et à travers l'histoire, la question des rapports du jeu et du pouvoir revient peut-être à un moyen de chercher à cloisonner et à contrôler la société.

Le deuxième état que nous développerons ensuite, plus sensible, qui se rapporte à une dimension spontanée et émotionnelle, dont nous considérons les jeux traditionnels comme faisant partie. C'est cette spontanéité qui est avant tout retenue par NIETZSCHE et qui lui fera dire que « *l'important c'est de jouer* ».

3 – Les théories du jeu comme symbole

Opposés au rationalisme des théoriciens du jeu considéré du point de vue spéculaire et soutenu par les idéalistes allemands, des philosophes préfèrent s'appuyer sur la pensée présocratique qui subordonne plutôt la raison au jeu. Parmi eux, SCHOPENHAUER, NIETZSCHE, FINK ou encore HEIDEGGER portent le débat vers le côté abstrait du jeu en se concentrant particulièrement sur l'influence de l'individu. Selon eux, la volonté de jouer est une expression des forces physiques émanant de l'énergie cosmique et non pas une composante de l'esprit humain. Ce faisant, elle entre en conflit avec une pratique littéraire romantique beaucoup plus « irrationnelle ». Une telle conception efface la distinction cartésienne entre sujet et objet, pour revenir à une vision holistique du monde.⁴²⁶

La réflexion philosophique de Friedrich NIETZSCHE va à l'encontre de la pensée de PLATON. NIETZSCHE considère le jeu comme un modèle (paradigme) de la liberté et de la créativité de l'œuvre humaine. Il balaye ainsi toutes les conceptions opposant le jeu et le sérieux décrit par le manichéisme platonicien. Bien dans la lignée présocratique d'HERACLITE, NIETZSCHE considère que le jeu du monde, l'être et son destin sont le fruit d'un jeu divin imperméable à toute logique humaine. Et donc le jeu effectif devient partie intégrante de l'essence même du joueur et non plus une composante concrète de son activité ...

La profondeur revient alors à celui qui comprend la légèreté de l'existence, faire l'éloge du jeu c'est alors faire l'éloge du léger, du non-contraint, bref du beau.⁴²⁷ En renversant l'axiomatique kantienne, l'auteur de *la Volonté de puissance* postule que le jeu des sens et de l'imagination prime sur le jeu de la raison. NIETZSCHE oppose dans *Zarathoustra* la « noblesse du hasard », qui découle d'un concept du pouvoir comme jeu éternel sans arbitre ni règles, joué par un nombre infini de joueurs, gagnants ou perdants. Cet auteur argumente que l'ancienne tragédie grecque est née d'une conjonction de deux élans de la nature humaine. Le premier, l'esprit

⁴²⁶ « En ceci que je considère le monde comme un jeu divin par-delà le bien et le mal, j'ai pour précurseurs la philosophie de Vedanta et Héraclite. » Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, 1885.

⁴²⁷ L'importance capitale de la danse dans l'esthétique de Nietzsche.

dionysiaque, est un état sauvage d'exaltation et d'enivrement ; le deuxième, l'esprit apollinien, ordonné et froid.

NIETZSCHE, en réponse à la critique platonicienne de l'art et du jeu, affirme que sa valeur consiste exactement dans le fait qu'il est une illusion, car un monde sans art et sans jeu est un endroit désespéré, et une vision du monde honnête, savante, ne nous mènerait qu'au suicide.

Le jeu, dont il fait l'archétype du monde, a orienté l'ensemble de la réflexion philosophique de FINK. Cet auteur, s'engageant dans un questionnement ontologique proche de NIETZSCHE, il présente plusieurs points de vue ; le caractère régulateur de l'imaginaire du jeu, la proximité entre jeu et rêve, facteurs de catharsis et les dichotomies jeu / sérieux et jeu / réalité. Pour FINK, le jeu est une imitation du sérieux de la vie dans l'espace de l'imaginaire, sur le mode de l'illusoire. En désaccord avec la métaphysique occidentale, il formule ainsi une critique à la conception platonicienne du jeu comme un simple miroir, obéissant à la règle de reproduction de la forme, du visible. Ce mimésis prend position contre toute compréhension mythico-tragique du jeu et engage la conception de l'homme dans une perspective rationnelle.

Ce philosophe va essayer de réhabiliter le jeu pour le faire passer du statut de copie ou imitation du sérieux à un statut dynamique de symbole.⁴²⁸ En devenant symbole, le jeu acquiert une « profondeur mondaine », « *la puissance indicible du tout apparaît au milieu des choses périssables.* » Mais sa structure illusoire peut le transformer en quelque chose d'effrayant.

Cependant cette irréalité, malgré son caractère dissident du mode de pensée admis, peut prendre un sens différent une fois le jeu interprété comme symbole et devenir paradoxalement une représentation supérieure à la simple réalité des choses. Cet

⁴²⁸ « Jouer, c'est paraphraser sur le mode de l'illusion l'auto-réalisation de l'homme. Le jeu est imitation dans l'espace de l'imaginaire. Le jeu ne s'épuise pas dans une reproduction servile ; il produit aussi des motifs tout à fait nouveaux, il fait jaillir des possibilités que nous ne connaissons pas dans le cadre de notre vie sérieuse. Comme paraphrase, le jeu est créateur, mais sa force productive, il ne peut la déployer que dans le domaine inutile de l'irréel. » Fink Eugen, *Le Jeu comme symbole du monde*, Collection Arguments, 1966.

aspect fantastique, fabuleux ou magique du jeu, nous rappelle la beauté de la genèse et de la création et perpétuation de la vie, intouchable pour l'homme. On aborde là la problématique de l'origine culturelle du jeu et la nature des rapports entre l'homme et son monde. Cette réflexion, loin d'être anodine, mérite un approfondissement : le côté irréel du jeu chez les primitifs, essentiellement tourné vers la sorcellerie et les esprits, ou l'enfant, par exemple, est indissociable de la représentation du monde réel. Il est juste sa circonvolution permettant de voyager vers un état spirituel et magique. Cet état ontologiquement plus fort confère à l'irréalité une dimension plus respectueuse et gratifiante. Cette description devient alors le trait fondamental du jeu dans sa forme culturelle : la relation pratique qui s'instaure entre le jeu et la manipulation et qui engendre un lien très fort entre l'homme et la vie. Dès lors, le jeu va au-delà de la réflexion spéculaire pour devenir interprétation active.

Dans la philosophie contemporaine, elle a donné lieu à une conception du cosmos en tant que système a-centré, sans origine ni fin : un monde nietzschéen soumis aux incohérences du hasard où plus rien n'a de sens. Dans ce cas, on aboutit à une négation du sujet humain.

Objectivement, on ne peut qu'acquiescer à ces différentes démonstrations philosophiques mais leur vision est peut-être trop orientée ou limitée à l'expression réelle ou imaginaire. Le jeu, et donc ses implications, couvre en fait un domaine aussi large que complexe et les deux paradigmes contradictoires associés au jeu deviennent complémentaires.

En s'intéressant à l'histoire de l'art d'un point de vue mythologique et philosophique, difficile de ne pas être attiré par le couple divin Apollon – Dionysos, exemple parfait d'un antagonisme complémentaire.

Cet oxymore mérite un léger détour en s'appuyant notamment sur la pensée de NIETZSCHE car il développa ses premiers thèmes sur le sens du dyonysisme en Grèce qui, pour exister doit obligatoirement être associé à l'apollinisme. Ramené à notre étude, cet approfondissement conduira à préciser certains aspects de notre position sur les jeux traditionnels en EPS. Qui sont donc ces dieux ? Et que représentent-ils ?

Dieu solaire et omniscient par excellence, Apollon est donc le dieu de la lumière et de la connaissance. Il représente la richesse du réel et la tradition religieuse à travers son oracle et adresse aux hommes le message inscrit dans l'entrée de son temple : « Connais-toi toi-même ».

Dionysos est le dieu de la végétation, symbole de la continuité de la vie, par-delà le rythme des saisons et des générations. Il est également le dieu de la vigne et du vin amenant l'homme sur les chemins de l'ivresse. Ainsi, Dionysos est l'élan vital, spontané, tandis qu'Apollon est la cohérence, la lucidité, l'ordre intérieur de l'âme qui se répercute sur un clair ordonnancement du monde extérieur.

Mais, loin de les opposer, les Grecs les ont conciliés : Ainsi, Apollon devient le garant des forces souveraines et ouraniennes célestes qui régulent et maîtrisent le jaillissement des forces chtoniennes élémentaires suggéré par Dionysos. A Delphes, même le célèbre sanctuaire voit réunis les deux grands courants religieux qu'incarnent Apollon et Dionysos.

NIETZSCHE, quant à lui, fait une différence tranchée entre Apollon et Dionysos. Il oppose la quiétude des arts matériels au bouillonnement des arts éphémères, même si ce sont d'abord des forces même de la nature artistique. C'est l'opposition du dieu de l'apparence et du dieu de l'être originel, de l'intellect et de l'émotion. Et en farouche défenseur de la pensée des présocratiques, le philosophe pousse sa réflexion en remontant aux sources de la civilisation grecque. Il apprécie particulièrement Héraclite et ses théories de l'opposition dynamique des contraires. C'est ainsi qu'il découvre l'apollinisme qu'il décrit comme un style mettant en valeur l'harmonie de la forme partenaire indispensable du dyonysisme, conception exubérante et multiple de la vie.⁴²⁹ L'apollinisme et le dyonysisme : ces deux termes grecs, inspirés des représentations des deux divinités expriment les natures cachées et profondes de la croyance esthétique, entre l'art concret apollinien, et l'art non sculptural et abstrait dionysien.

Avec NIETZSCHE, l'esthétique fait place à la physiologie et privilégie les arts en connexion avec ce dont le corps ressent le besoin. Comme si danser de manière erratique mais en harmonie avec une musique (sans schéma), relevait d'un esprit

⁴²⁹ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, 1872.

dionysiaque exprimant l'intensification de la vie, loin de l'esprit apollinien pour lequel il existe un aspect purement rythmique. Il se place à l'opposé des traditions platoniciennes, recherchant dans la beauté de l'œuvre d'art, une idée guidée par un schéma directeur, afin de toujours tendre vers l'élévation de l'âme. Ces deux courants peuvent paraître s'opposer, offrir des trajectoires parallèles, en état apparent de conflit ouvert et semblant perpétuer cet antagonisme malgré tout ce qui leur est commun. Unis, ils définissent pourtant une notion d'œuvre d'art à la fois dionysiaque et apollinienne.

L'apollinisme constitue alors une culture complète qui en tout domaine s'efforce de contenir la poussée dionysiaque.

Ces symboles ne doivent pas être opposés, mais liés, unis. Le ciel et la terre n'appartiennent pas à deux mondes différents, mais sont les deux aspects d'une même réalité. Apollon est le soleil, Dionysos l'eau, indissociables et indispensables à la vie. L'un sans l'autre le monde ne serait que désert ou océan.

Le monde serait donc une œuvre commune née de la collaboration entre la volonté de l'artiste dionysiaque et de la représentation de l'artiste apollinien. Association des opposés maintenant l'équilibre des forces cosmiques et terrestres, la représentation du monde abrite en lui le serpent dionysiaque et l'aigle apollinien. L'aigle et le serpent : les deux compagnons du Zarathoustra de NIETZSCHE. C'est pourquoi, il est important d'écouter les voix associées de Dionysos et d'Apollon, réconciliés comme ils l'étaient à Delphes.

L'expérience collective nous montre que l'excès de travail associé à l'apprentissage intensif est source de rébellion et de lassitude. Cet état d'esprit, dionysiaque en soi, apparaît alors au détriment de l'éducation rationnelle. Seul l'esprit apollinien peut compenser cette résurgence du spontané.

Cette altérité donne au jeu et à son utilisation une dimension plus éducative et devient le lien entre les deux courants philosophiques présentés : sous le contrôle d'un éducateur, la spontanéité et la dépense d'énergie, traits de caractère évidents chez les enfants, peuvent être utilisés en les canalisant à des fins pédagogiques et permettrait de rendre plus efficace le retour à l'étude et au travail. L'intégration du jeu dans l'éducation devient donc un bénéfice nécessaire pour procurer un sentiment de liberté

tout en cultivant le côté pédagogique qu'il soit éducatif ou social. Le jeu peut ainsi apporter son concours à l'effort d'éducation en exploitant son côté opposé au travail.

La liberté accordée devrait permettre de donner au jeu toute sa valeur d'expression symbolique, le jeu libre engageant totalement l'enfant. Les jeux traditionnels en EPS répondent bien à ce besoin et exploiteraient cette fameuse spontanéité enfantine tout en étant pratiqué au sein d'un cadre institutionnel...Où quand le sage Apollon vient cadrer l'exubérant Dionysos.

4 – Le jeu dans l'époque contemporaine

Un des problèmes posés, tient au fait que les enfants ne découvrent pas le monde à travers les jeux, mais ils s'exercent à utiliser la technologie. Ils s'habituent à elle et à utiliser ses outils. L'enfant ne joue plus avec du matériel, des objets en bois, avec des jeux naturels, mais avec ceux conçus à partir de la chimie et de la physique. Il joue avec les vibrations, avec l'image et avec le son. Certes ces éléments peuvent être repérés au niveau des jeux plus anciens mais l'électronique introduit l'enfant dans un univers spécifique.

Si le jeu a toujours existé, ses formes évoluent dans le temps et l'espace. Certains « bon vieux jeux d'Antan » type Colin-maillard, cèdent la place aux jeux vidéo. Les possibilités technologiques du moment conditionnent la naissance de nouveaux jeux. Le développement de la science rend possible, non seulement certains objets mais aussi certaines modalités de l'action qui jusque là étaient inconcevables, par exemple la transmission à distances et les télécommandes.

La technologie a entièrement influencé les moyens de divertissement des enfants. Face au développement technologique, les jeux ont du mal à maintenir leur place dans la société. Est-il possible aujourd'hui, de prendre les mêmes photographies de jeux de cour(s) d'école(s), de garçons et de filles analogues à la série de documents photographiques qui viennent illustrer le livre de Jean CHATEAU « *Le jeu de l'enfant* » ? C'est peu probable. Ajoutons que la plupart des clichés ont été pris en Gironde et ne concernent pas les principales villes du département. Les jeux manuels et naturels sont devenus rares dans la plupart des villes et des villages. Le monde de l'enfance est très influencé par la mutation du cadre de vie et par les inventions technologiques récentes de la « société de communication » constituée par les technologies nouvelles.

Les jeux modernes détruisent un certain esprit de groupe et encouragent l'individualisme. En effet, l'enfant s'enferme seul dans sa chambre pour de longues heures en pratiquant des jeux télévisés qui lui ont enlevé tout sens de participation.

Néanmoins, en informatique, le jeu lui-même s'est transformé, passant d'un mode d'interaction avec une machine à une interaction avec un ou plusieurs joueurs, par le biais des jeux en réseaux. On pourrait dire que les jeux vidéo ont tendance à « socialiser », les joueurs créent leurs propres normes sociales, et sont soumis aux régulations et contraintes du code du jeu.

En apparence, le joueur du XXI^e siècle s'exprime avec encore plus de confiance grâce à l'anonymat du jeu vidéo. Les jeux en ligne offrent de nouvelles expériences et plaisirs, basés sur les possibilités interactives de l'informatique. Ainsi, les valeurs quotidiennes et les principes de conduite s'imprègnent dans la mentalité de l'enfant qui s'engagera à les respecter individuellement ou dans son environnement. Ceci lui permettra d'être assidu et discipliné, de connaître ses droits et ses limites par rapport aux autres, de s'habituer à la vie de groupe et de connaître les principes des bonnes relations sociales établies.⁴³⁰ Ce que note l'auteur peut-il s'appliquer aux jeux à support technologique ? Sans doute, mais peut-être manque-t-on encore de recul pour faire aujourd'hui la part de l'éducation, du plaisir de jouer et de l'addiction.

Chez l'homme, les jeux et les jouets ont pris une place démesurée et, particulièrement dans la culture de consommation actuelle. Les industries du loisir, des jeux et des jouets constituent un secteur important de l'économie. Tous ces jeux et jouets proposés par le commerce finissent par étouffer la tendance biologique à jouer. Des études montrent que la sédentarité, qui accompagne l'assiduité à la télévision, aux jeux vidéo, est quelque peu contre nature. On s'éloigne de certains fondamentaux du jeu et des jeux moteurs en particulier. Le jeu n'est pas seulement une détente pour l'enfant. Il est aussi une activité essentielle qui va lui permettre de se développer du point de vue physique, affectif et intellectuel et lui apprendre à vivre avec ses camarades. Compte tenu que l'obésité est devenue à la fois un problème et un enjeu majeur de santé publique, les jeux et les pratiques sportives apparaissent comme des moyens de prévention. Nous retrouvons ce courant hygiénique qui était présent aux XIX^e et XX^e siècles. Nous devons laisser les jeux électroniques dans nos chambres et nous devons sortir pour profiter du soleil, de l'air frais et pour jouer. Tel pourrait être l'impératif à valoriser.

⁴³⁰ Menaut, *op. cit.*, 1998, p. 16.

Nous examinons maintenant comment la Paidia et le Ludus sont présents dans les jeux vidéo par le biais de règles objectives universelles.⁴³¹

Dans le monde de la Paidia, on joue sans règles et sans limites.⁴³² C'est amusant, impulsif, créatif et chaotique, mais c'est aussi de courte durée, car dès que le jeu naturel commence à être formaliser, il perd l'essence même du jeu.⁴³³ La Paidia peut procurer à la personne un plaisir de créativité et d'expérimentation, mais qui ne dure pas. Alors que le Ludus sert à développer l'expérience du joueur. Les adultes cherchent ce dernier pour pouvoir bien déterminer des résultats quantifiables, pour les comparer ensuite entre eux et avec le monde extérieur. D'après FRASCA, c'est une activité organisée sous un système de règles qui définit une victoire ou une défaite, un gain ou une perte. Il indique essentiellement que la seule différence entre Paidia et Ludus est un résultat quantifiable.⁴³⁴ Les deux ont des règles, mais dans le cas du Ludus, elles sont clairement et ouvertement définies, impératives et absolues, sans aucune discussion, alors qu'avec la Paidia elles sont non-dites et flexibles.⁴³⁵

CAILLOIS se réfère aux règles et aux résultats quantifiables que l'on utilise dans nos jeux formels, pour clairement définir ce que l'on joue, ce qui est permis et comment

⁴³¹ Selon Caillois, le Ludus est complémentaire de la Paidia, il la discipline et l'enrichit. La Paidia est la base, le Ludus est une forme plus structurée. Cet auteur estime que le Ludus est la prolongation de la Paidia.

⁴³² La Paidia est commune à la diversion, la turbulence, l'improvisation gratuite, où la gaieté domine. Elle manifeste une fantaisie incontrôlable. Des exemples de Paidia peuvent être trouvés quand les enfants jouent. Elle apparaît quand ils s'amuse à tourner sur eux-mêmes, ou à se balancer, ou à jeter du sable ou bien encore faire semblant d'être un chat. Dès que l'on grandit, on est plus réticent à apprécier la gaieté spontanée. Dans la Paidia il n'y a pas de notion de gain ou de défaite.

⁴³³ Comme exemple on peut voir les enfants s'amuser juste en courant en cercle. C'est un jeu de la Paidia.

⁴³⁴ Trois éléments déplacent la Paidia vers le Ludus dans le jeu : des règles clairement définies, des objectifs et des défis, et des résultats quantifiés ;

- La clarté des règles d'un jeu montre la transition de la Paidia au Ludus en grandissant. Les enfants commencent par élaborer des règles et à les communiquer à leurs pairs durant une session de jeu, ensuite ils passent aux jeux traditionnels, présents depuis longtemps et qui sont transmis oralement et on arrive finalement aux sports modernes et professionnels.

- L'objectif d'un jeu est souvent le plus grand élément qui procure le plaisir pour un joueur. Les objectifs sont désirables s'ils sont difficiles à atteindre. Pour y arriver il faut un défi, sinon il n'y a pas de raison de l'essayer. Ce défi procure aussi au joueur l'opportunité de s'entraîner et de parfaire une certaine activité et lui donner plus de sens. En ce sens les objectifs et les défis structurent la Paidia en donnant de la valeur à certaines activités plus qu'à d'autres, et incitent les joueurs à développer leurs habiletés parce que cela leur rendra la tâche plus facile pour accomplir un objectif.

- Quand on a des objectifs on a aussi des résultats quantifiables. Le joueur a soit atteint son objectif, soit il l'a manqué. Le fait qu'il manque son objectif lui donne une raison d'essayer encore parce qu'il peut l'atteindre la fois suivante. S'il réussit, il est récompensé par le sentiment de satisfaction et peut le montrer. Dans cette volonté de gagner, le joueur aussi devient plus profondément impliqué par le jeu.

⁴³⁵ Gonzalo Frasca, *Narratology meets Ludology, Similitude and differences between Videogames and Narrative*, 1999.

gagner ou perdre. On utilise ces éléments pour structurer nos expériences de jeu, pour s'éloigner de l'improvisation et des moyens risqués du jeu libre vers la certitude du plaisir que l'on aura si l'on suit juste les règles du jeu.

Si l'on regarde la plupart des jeux vidéo, il n'y a aucun de doute sur le fait qu'ils tendent presque tous du côté du Ludus. Ce n'est pas surprenant au vue de la définition de ce dernier qui, rappelons-le est le jeu structuré ; peut-être même plus structuré que les sports professionnels.

Mais cela ne veut pas dire que les jeux vidéo vont à l'extrême du pur Ludus. Ils sont un outil que l'on utilise pour s'évader de notre vie quotidienne, formelle et structurée, et ils fonctionnent parce qu'ils nous autorisent à expérimenter un chaos contrôlé et créatif, même de courte durée. Au moment où quelques jeux ont adopté la Paidia plus que d'autres, les jeux vidéo doivent s'éloigner un peu du Ludus et utiliser plus d'éléments de la Paidia, afin d'accomplir le désir du joueur, de lui procurer un plaisir inattendu. D'un autre côté, quelques jeux vidéo sont allés plus loin dans la Paidia, et n'ont pas de Ludus comme structure. Ces jeux vidéo fonctionnent souvent mieux avec les enfants. Pour ce qui est des adultes, ces jeux manquent d'intérêt et les abandonnent donc très vite. On peut résoudre ce problème en réintroduisant des éléments de Ludus afin d'intéresser, en donnant un sens à cette activité.

De nos jours, les jeux vidéo sont plus proches du Ludus. Les règles sont clairement définies et bien communiquées au joueur. Malgré la multitude d'objectifs et de défis qui deviennent de plus en plus compliqués au fil des années, le principe reste simple et compréhensible. Beaucoup de joueurs argumentent sur le fait qu'ils jouent dans le seul but d'atteindre l'objectif. Avec cette déclaration ils signifient qu'ils veulent gagner le jeu, c'est le résultat quantifiable qui compte le plus dans une expérience de Ludus. Comme gagner ou perdre est très important dans les compétitions de jeux vidéo, on voit des joueurs qui demandent à leurs collègues quel jeu ils ont réussi à compléter, à avancer ou à finir. Ce but, finir le jeu, ne peut seulement exister à cause de l'élément de Ludus « les résultats quantifiables ».

On peut voir que les joueurs sont très contents et que l'industrie des jeux vidéo a eu beaucoup de succès avec cette structure de Ludus. Cependant, il y a un mouvement récent qui indique que de plus en plus de joueurs recherchent une expérience différente où l'on inclurait des éléments de la Paidia. Ces exemples se concentrent à

donner au joueur de l'espace pour l'expérimentation et une pratique libre du jeu. On trouvera donc des jeux qui utilisent l'expérimentation pour fournir au joueur des situations de chaos contrôlé et d'autres lui procurant une liberté créative.

Pour un court instant, les joueurs n'ont plus comme seul objectif de gagner à tout prix le jeu mais veulent juste s'amuser, même si cela se fait de manière chaotique et anarchique. Cela ne veut pas dire qu'ils ne suivent plus d'objectifs, mais juste qu'ils s'accordent un moment de satisfaction avec une petite dose de désir de Paidia. Cela rend le traitement des objectifs plus facile et fait oublier au joueur comment quelques structures du Ludus peuvent lui donner l'impression d'un jeu forcé.

Nous avons essayé dans ce paragraphe d'expliquer les concepts de Paidia et de Ludus et on s'est concentré sur leur importance dans le domaine des jeux vidéo. Quand la Paidia s'occupe de nos instincts de jeu et encourage l'expérimentation, la créativité et le chaos, c'est normalement pour une courte durée. Le Ludus, d'un autre côté, offre la structure d'un jeu et nous guide pour atteindre des objectifs, réaliser des défis et obtenir des résultats quantifiés, il aide le joueur en identifiant clairement les règles du jeu.

Nous sommes convaincus qu'un bon jeu a besoin des deux aspects. Après tout, les gens jouent à ces jeux parce qu'ils le veulent, parce qu'ils en ont envie, et parce que cette expérience peut leur procurer un plaisir inattendu. Mais ils ont aussi besoin d'un guide et d'une structure, et d'un sens à cette activité pour continuer à jouer. Finalement, WINNICOTT note que « *ce qui importe avant tout c'est de montrer que jouer c'est une expérience : toujours une expérience créative ... une forme fondamentale de vie* ». Dans les écoles, les professeurs ont un rôle essentiel à tenir pour donner aux enfants le cadre et le matériel nécessaires pour que cette expérience puisse avoir lieu et de la manière la plus riche possible. En jouant, nous approfondissons les connaissances de nos partenaires, de nos expériences, des circonstances, de notre plein gré ou par hasard... Apprendre est une partie importante de l'être humain. Echanger, jouer, communiquer et obtenir des connaissances, à tous les âges, forme l'essence même de l'évolution.

Le jeu est une force de transformation, il ne devrait pas être considérée comme une activité occasionnelle, cloisonnée (vacances, pauses, etc.), mais comme un état

d'esprit à intégrer abondamment dans nos diverses activités quotidiennes, surtout dans le système scolaire, comme nous le montrons dans le chapitre suivant évoquant la place et le rôle des jeux traditionnels dans l'EPS.

Quels adultes seront les enfants d'aujourd'hui, s'ils n'ont pas le temps et l'espace suffisant pour se développer, construire leur identité, leur personnalité ? Existe-t-il des espaces et des temps substitutifs à ceux du jeu « classique » ? Ont-ils une valeur comparable ou similaire ?

Nous posons les questions suivantes ; pourquoi le jeu n'est pas utilisé dans les séances d'EPS ? Est-ce que à cause de la nature propre du jeu, incontrôlable et libre de toute contrainte ? Sinon, en revenant à la théorie platonicienne, le jeu doit être encadré pour ne pas nuire à la société. Comment les activités sportives présentent à l'école un cadre rationnel et contrôlé, et comment ces jeux institutionnels ont pu remplacer les jeux traditionnels ?

5 – Les jeux traditionnels et les activités sportives

Les « jeux traditionnels »⁴³⁶ sont des activités avec des règles souples que l'on peut adapter avec les élèves où la place de l'épanouissement est privilégiée. Les activités sportives ont des règles codifiées, rigides, institutionnalisées et le résultat est privilégié.⁴³⁷ En effet, les jeux traditionnels n'ont pas de support didactique clair et institutionnalisé comme peuvent l'être les activités physiques sportives.

Nous étudions les jeux traditionnels dans cette thèse, parce que, comme le note DURING, « nous partageons le goût des activités physiques, et, pour mieux apprécier leur pratique, nous nous attachons à les comprendre, comme faits de culture et de société ».⁴³⁸ Les jeux et les sports sont souvent étudiés séparément, mais le jeu se situe la plupart des temps comme activité inférieure, et le sport c'est la partie supérieure de la motricité. Nous oublions souvent que le sport contemporain n'est qu'une contingence historique. C'est un cas particulier vis-à-vis du domaine plus vaste des jeux dont l'histoire atteste la grande variabilité selon les lieux et les époques, ainsi qu'en témoignent les épreuves rituelles et solennelles de la Grèce Antique, les jeux du cirque des Romains ou bien encore les jeux festifs et violents des temps médiévaux en Europe. C'est là où PARLEBAS critique les Instructions Officielles de 1967 où le jeu est considéré comme « sous-sport » et les jeux sont « pré-sportifs ». Cet auteur se demande si « le sport est la variété noble du jeu ? Le jeu n'est-il qu'un sous-produit du sport ? N'aurait-il aucune vertu noble ? ». Pour lui, ces deux activités ont des points communs. Ils manifestent la présence d'autrui dans l'action, des partenaires et/ou des adversaires, et d'une incertitude due aux caractéristiques du milieu physique. Nous identifions aussi une logique d'organisation. Les relations des joueurs sont établies entre eux, ou bien entre les joueurs et les objets, l'environnement et le temps. PARLEBAS présente trois types de communication motrice au sein des jeux traditionnels :⁴³⁹

⁴³⁶ Marchal, *op. cit.*, 1992.

⁴³⁷ Le sport, selon la définition de Parlebas, est un « ensemble des situations motrices codifiées sous forme de compétition, et institutionnalisées ». Parlebas, *op. cit.*, 1999, p. 237.

⁴³⁸ During Bertrand, « L'Univers du sport : passé, présent, avenir », *Colloque de Tunis : Jeux, Sports et Société*, mai 2000.

⁴³⁹ Parlebas Pierre, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris. INSEP, 1981.

- 1 – La métacommunication motrice instrumentale, c'est une conduite visant l'efficacité et la ruse, par exemple les passes et les tirs.
- 2 – La métacommunication motrice affective et relationnelle, c'est les jeux déterminés sans victoire sur l'autre ni score.
- 3 – La métacommunication motrice référentielle, c'est les formes expressives, mimées et dansées qui renvoie à un contenu extérieur, comme une personne ou un objet.

D'un autre point de vue, nous associons respectivement les jeux et les sports à la société traditionnelle et la société moderne industrielle ou technologique. Dans les sociétés traditionnelles, l'opposition travail / jeu est moins présente que dans les sociétés industrielles qui valorisent le travail productif au détriment de toute occupation jugée improductive. DURING rappelait que HUIZINGA insistait sur le fait que le développement des activités sportives entraîne la fin de l'esprit ludique qui caractérise le jeu.⁴⁴⁰ Comme il est lié aux sociétés libérales et démocratiques,⁴⁴¹ La société traditionnelle se caractérise par un espace rural, où les jeux sont pratiqués en communautés, alors que les sports se pratiquent dans un espace urbain, dans les stades, les gymnases et les piscines...⁴⁴² le sport va montrer ses « *valeurs fondatrices, l'excellence, l'égalité et la fraternité. Le sport moderne est une création de la société moderne, capitaliste et libérale* ». Le sport est un symbole de modernité, une vitrine pour les nations, parfois un instrument insolite permettant de les comparer entre elles et souvent un moyen exceptionnel de promotion internationale compte tenu de la médiatisation sans borne du spectacle sportif.⁴⁴³

⁴⁴⁰ During Bertrand, *Le jeu contre le sport*, Les cahiers de l'Université sportive d'été, Talence, MSHA, 1986.

⁴⁴¹ D'après Brohm Jean Marie, le sport moderne « *est né avec la société capitaliste industrielle et est inséparable de ses structures et de son fonctionnement* », *Sociologie politique du sport*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1992, p. 75. D'après During, cet auteur, « *s'inspirant de Marx et de Freud, envisage le sport comme source d'aliénation* », *op. cit.*, 1986.

⁴⁴² D'après Howe Nina, « *les sociétés industrialisés ont des attitudes ambivalentes par rapport au jeu et au travail pendant la petite enfance. Nous avons lu des écrits sur des parents hélicoptères qui planent au-dessus de leurs enfants et qui bourrent leur vie d'activités structurées et organisées (comme les sports) afin de les préparer à une vie de succès. La vie de ces enfants inclut trop peu de temps pour le jeu libre et pour la détente, ce qui est inquiétant pour leur développement futur* », « *Commentaire sur Smith et Pellegrini et Hirsh-Pasek et Golinkoff* », In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, 2009, pp.1-5.

⁴⁴³ Selon Baillet Dominique, « *l'idéologie du progrès, la disposition à la lutte concurrentielle, et la recherche du rendement pour une plus grande productivité ont contribué à l'émergence du sport capitaliste* », *Les grands thèmes de la sociologie du sport*, Paris, Harmattan, 2001, p. 24.

A propos du temps, les jeux dans la société traditionnelle sont marqués par un agenda périodique, « *marquée par le respect des rythmes naturels (les saisons et les jours)* », alors que le temps en sport est bien limité au « *temps des chronomètres, des calendriers et agendas...* ». ⁴⁴⁴ Les jeux sont « *non-productifs* », ils représentent les aptitudes du travail journalier ; « *comme les jeux d'adresse, de force, de maîtrise des animaux...* ». Alors que le sport cherche toujours, à l'image de la société technologique avec son progrès technique, à réaliser les meilleures performances. ⁴⁴⁵ Les pratiquants des jeux dans la société traditionnelle sont définis par leur âge ou leur sexe, alors que dans les sociétés modernes, c'est le niveau du joueur qui définit les groupes dans les activités sportives. ⁴⁴⁶ Cette vision des jeux traditionnels renvoie à l'ethnomotricité vue comme « *le champ et la nature des pratiques motrices, considérées du point de vue de leur relation avec la culture et le milieu social dans lequel elles se sont développées* ». ⁴⁴⁷

Enfin, PARLEBAS souligne que les sports et les jeux font parties des jeux sportifs. En effet, ceux-ci englobent les jeux traditionnels, les sports, les pratiques de pleine nature, les activités d'hygiène et de loisirs, et les activités d'expression. Nous montrons dans les pages qui suivent la définition du « jeu sportif » de PARLEBAS.

⁴⁴⁴ During, *op. cit.*, 2000.

⁴⁴⁵ D'après During, « *le XIX^e siècle et la révolution industrielle vont être porteur d'une nouvelle philosophie de la vie et d'une nouvelle manière d'appréhender le corps et les pratiques physiques, d'une nouvelle philosophie de la corporéité* », *idem*.

⁴⁴⁶ Selon During, « *la société traditionnelle associe empirisme, conservatisme, et pensée mythique. La société industrielle s'affirme rationaliste, progressiste et laïque* ». Les jeux sont associés aux contes, légendes et mythes. Alors que les sports utilisent l'expérimentation, la logique et « *repose sur la valorisation di progrès* », *idem*.

⁴⁴⁷ Parlebas, *op. cit.*, 1999, p.227.

5.1 – Qu'est-ce qu'un jeu sportif ?

Le jeu sportif est une « *situation motrice d'affrontement codifiée, dénommée jeu ou sport par les instances sociales. Un jeu sportif est défini par son système de règles qui en détermine la logique interne* ». ⁴⁴⁸ Les jeux sportifs sont divisés en deux groupes principaux d'après PARLEBAS : ⁴⁴⁹ Les jeux sportifs institutionnels ⁴⁵⁰ et les jeux sportifs non institutionnels (traditionnels) ⁴⁵¹. Associer jeux et sports dans la même définition peut paraître surprenant si l'on omet de rappeler que le seul critère pertinent permettant de différencier l'un et l'autre réside dans le caractère institutionnel ou non-institutionnel de ces activités.

PARLEBAS insiste de faire la distinction entre ces deux aspects du jeu sportifs dans les textes officiels et « *dans toutes les conséquences sociales et même de motivation* ». Cet auteur se demande si « *les jeux institutionnels possèdent une valeur éducative didactique supérieure aux jeux non institutionnels ?* » Les élèves sont soumis à des règles de jeux qui organisent et contrôlent leur conduite et leurs relations. Les relations mutuelles entre les joueurs sont définies par le contenu des jeux. ⁴⁵² Les jeux sportifs institutionnels sont considérés comme une forme de jeu de compétition plus complexe et ceci du point de vue des règles, des lois, de la durée, du nombre de participants et d'une surface de jeu définie et reconnue. PARLEBAS en donne la définition du sport ⁴⁵³ en insistant sur quatre traits différents ;

⁴⁴⁸ *idem.*

⁴⁴⁹ *idem.*

⁴⁵⁰ Parlebas les définit comme « *jeu sportif régi par une instance officiellement reconnue et ainsi consacré par l'institution ; un jeu sportif institutionnel, c'est un sport* », *idem.*, p. 201.

⁴⁵¹ Selon Parlebas, c'est un « *jeu sportif, souvent enraciné dans une longue tradition culturelle, mais qui n'a pas été consacré par les instances institutionnelles* » *idem.*, p. 205.

⁴⁵² Parlebas l'a magistralement montré en écrivant ; « *par le jeu sportif, l'enfant se frotte aux règles et aux codes ; dans son corps même, il vit la norme collective et l'obligation légitime. Il se rend compte de la nécessité d'accorder des points de vue, d'accepter des compromis, d'adopter des règles communes. En jouant, il prend conscience que la règle, c'est-à-dire la contrainte, peut devenir la condition d'une pratique collective harmonieuse ainsi que la condition d'une expression motrice personnelle.* » *idem.*, p. 86.

⁴⁵³ Prouteau Gilbert assimile le sport à un jeu physique obéissant à des règles. « *Le sport est un jeu, écrit-il, dont le but est la culture du corps par des exercices de tel ordre qu'il contraint l'homme à une triple lutte : lutte contre soi-même, lutte contre les autres hommes, lutte contre la nature des faits... dans le cadre de règles précises et d'astreintes conventionnelles* », *Anthologie des textes sportifs de littérature*, Paris, Ed. Défense de la France, 1948, p. 13.

La situation motrice, « *toute situation qui n'est pas motrice ne peut pas être qualifiée de sport* ».

La codification, « *le sport est un ensemble de règle* ».

La compétition, « *la codification est organisée de façon compétitive* ».

L'institution, « *les fédérations, le corps de officiels, les sanctions...* ».

PARLEBAS élabore sa réflexion en étudiant en interne les activités dites « motrices ». Il classe ces activités par rapport à la nature du milieu physique, la certitude ou l'incertitude, et aussi par rapport à la nature du milieu social, la présence des partenaires et/ou des adversaires ou leur absence. Cette présentation de toutes les activités physique facilite l'étude de ces activités en EPS. Son modèle montre et éclaire ce que le système scolaire privilège en tant qu'activités physique : la forte présence de l'athlétisme, de la natation et des sports collectifs, et d'un autre côté ce qu'il délaisse, et PARLEBAS en relève là la quasi-absence, à savoir, les jeux traditionnels dans ce milieu scolaire.

Un jeu institutionnel est un jeu qui se transmet et qui s'enseigne, alors qu'un jeu traditionnel, est un jeu complètement autonome. Les règles sont transmises de façon orale, ou bien en observant, écoutant, parlant et jouant. Beaucoup de jeux traditionnels sont codifiés et institutionnalisés. Certains jeux traditionnels ne sont pas encore répertoriés. Mais si des enfants décidaient de s'en servir pour jouer, rien ne s'y opposerait. Ces jeux exigent un haut niveau de préparation et d'entraînement de la part des participants.⁴⁵⁴ Les jeux traditionnels ont des règles plus flexibles et moins complexes que les activités physiques, concernant par exemple la surface, la durée du jeu et le nombre de participants... Il est possible de pratiquer ces jeux individuellement ou en groupe.

Enfin, nous revenons avec MENAUT à la vision de GRANDJOUAN du jeu, où ce dernier « *fait du jeu-institution le trait fondamental de la naissance du jeu* ». Ce dernier, adepte des théories spéculaires du jeu, « *chasse de la sphère ludique toute*

⁴⁵⁴ Parlebas insiste sur la notion de jeux hyper-institutionnalisés, en précisant que ce sont des jeux « *qui reposent sur des institutions en bonne et due forme : fédérations avec règlements déposés, corps d'arbitres et d'officiels, instances nationales, voire internationales. Ces jeux entrent dans les processus socio-économiques de production et de consommation sous de multiples formes : installations et matériels sportifs, programmes d'enseignement, groupements professionnels, support publicitaire, spectacles* », Parlebas, *op.cit.*, 1971, p. 34.

fantaisie individuelle qui, selon nous, est à la racine de tout jeu. Faire seulement du jeu-institution l'objet d'une approche, c'est oublier que tout jeu pris comme institution suppose l'existence d'un joueur. » Nous montrerons dans le tableau suivant la différence entre ces deux conceptions du jeu, jeu institutionnel et jeu traditionnel, ce dernier est différent du premier, selon MENAUT, par « *sa structure illusoire, c'est à dire l'irréalité* ». ⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Menaut, *op. cit.*, 1998.

5.2 – La différence entre les jeux traditionnels et les jeux institutionnels⁴⁵⁶

Tableau 1 : Jeux traditionnels et Jeux institutionnels

JEUX TRADITIONNELS	JEUX INSTITUTIONNELS
Ne nécessitent pas un entraînement spécial de la part de l'élève	Nécessitent une préparation et un entraînement spécial
Flexibilité et simplicité des règles locales	Reconnaissance internationale des règles
N'exigent pas un nombre défini de participants	Exigent un nombre défini de participants
Liberté dans le choix de la surface du jeu	La surface du jeu est définie sur le plan international
Possibilité d'avoir recours à des outils et des équipements alternatifs	Les outils utilisés ont des caractéristiques reconnues sur le plan international
La durée du jeu n'est pas définie	La durée du jeu est définie
Le nom du jeu peut être changé ⁴⁵⁷	Le nom du jeu est fixé
Les jeux peuvent être pratiqués sans outils, sans arbitres, sans contrôleurs...	Les jeux requièrent des comités et des organismes chargés pour l'arbitrage
Ne nécessitent pas de grandes capacités financières	Nécessitent de grandes capacités financières
Reflètent les traditions et les valeurs du folklore populaire et de l'environnement	Les jeux sportifs institutionnels sont universels
Les adultes peuvent y participer avec les enfants	Catégories d'âges exigées
Liés à une tradition souvent très ancienne	Placés sous l'autorité d'institutions
Régis par un corps de règles fluctuant qui admet maintes variantes au gré des participants	Régis par des règlements très précis, déposés et reconnus
Non-dépendants d'instances officielles	Dépendants d'instances officielles
Profondément ignorés des processus socio-économiques	Profondément ancrés dans les processus socio-économiques de production et de consommation.

⁴⁵⁶ Voir à ce sujet l'article de Parlebas Pierre, « Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport », *Revue internationale de psychologie*, Vol 9, pp.9-36.

⁴⁵⁷ Grandjouan explique que « *c'est un jeu qui a un nom, et ce nom suffit à évoquer les caractéristiques du jeu et ses principales règles ; le nom peut varier suivant les provinces et les pays, mais l'équivalence se pose d'un seul coup : dès que je sais que tag, en anglais, est notre jeu de chat, je suis renseigné ; si je sais qu'à Genève on appelle *ilêt* perchant le jeu de chat perché, on peut m'épargner les descriptions* », *op. cit.*, 1963, p. 19.

Les jeux traditionnels, certains plus que d'autres, entretiennent des relations étroites avec les sports. 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*. D'après certains auteurs, les jeux traditionnels permettent d'initier progressivement les élèves aux activités sportives. Ils peuvent être aussi utilisés dans l'initiation physique et technique.

Quant à l'élève, il commence à connaître le sentiment de la concurrence lorsqu'il pratique les jeux traditionnels dits préparatoires aux activités sportives par MAHLO, dont les règles sont simplifiées.⁴⁵⁸

Ces jeux traditionnels sont considérés par certains comme un excellent moyen pour apprendre à l'élève les habiletés de base qui améliorent ses capacités mentales et physiques. Ils initient l'élève à la pratique des sports, et lui permettent d'acquérir les compétences et de comprendre certaines tactiques simples, utilisées dans ces jeux d'une manière plus amusante tout en étant plus motivé et apte à comprendre.⁴⁵⁹

MAHLO a mené une expérience où il a observé un groupe d'enfants qui pratiquaient d'abord des jeux traditionnels et ensuite des sports collectifs, et un autre groupe qui pratiquaient directement les sports collectifs. Après l'observation et l'évaluation de certains aspects comme l'anticipation, le démarquage, l'intervalle, l'appui et le soutien, MAHLO constate que « *les enfants qui ont pratiqué des jeux traditionnels avant les sports collectifs ont des capacités tactiques plus élevées que les autres* ».

MAHLO conclut que les jeux traditionnels sont préparatoires aux sports collectifs. Il considère aussi les jeux traditionnels sont inférieurs aux sports collectifs et doivent être pratiqués avant ceux-ci.⁴⁶⁰ Ces jeux créent chez l'élève des penchants sportifs positifs et font en sorte qu'il devienne passionné par une activité sportive. Beaucoup d'auteurs ne partagent pas le même avis que MAHLO, notamment PARLEBAS,

⁴⁵⁸ « *Les petits jeux trouvent aussi une utilisation plus étroite dans l'enseignement sportif du 1^{er} degré. En tant que moyens d'éducation relativement simples, ils permettent une bonne préparation aux jeux sportifs collectifs* ». Mahlo, *op.cit.*, 1969, p. 149.

⁴⁵⁹ D'après Battista Eric et Portes Maurice, « *les jeux traditionnels facilitent l'apprentissage d'un sport collectif particulier en permettant aux jeunes joueurs d'acquérir un ensemble de savoir-faire techniques et un comportement tactique mieux ajusté aux spécificités de ce sport* ». Jeux sportifs et sports collectifs, Paris, Bornemann, 1971, p. 82.

⁴⁶⁰ Mahlo considère que « *la formation ludique du 1^{er} degré s'oriente en fonction de l'enseignement futur des jeux sportifs collectifs. Malgré leur autonomie, il faut voir dans les petits jeux des formes préparatoires aux jeux sportifs collectifs dont ils doivent créer les conditions physiques et intellectuelles préalables* ». Mahlo, *op. cit.*, 1969, p. 170.

comme nous l'avons déjà précisé.⁴⁶¹ Cet auteur est un fervent défenseur des jeux traditionnels et de leurs grandeurs. Il est contre l'approche sportive qui considère les jeux comme jeux pré-sportifs⁴⁶². Il considère que ces jeux, qui sont négligés, proposent une richesse affective et motrice, et aussi de la fantaisie, en opposition aux activités sportives rigides et rationnelles.

Pour montrer scientifiquement que les jeux traditionnels ne sont pas inférieurs aux sports collectifs, cet auteur compare le réseau de communication des joueurs dans un jeu traditionnel, *la balle au prisonnier* et au *volley-ball*. Les résultats confirment les hypothèses de PARLEBAS.⁴⁶³ PARLEBAS aussi en menant une contre expérimentation à MAHLO, défend la place des jeux traditionnels en EPS et leurs intérêts ; « *nous mettons en évidence que les affirmations fréquentes et mêmes officielles de 1967 sont erronées et qu'elles nuisent au développement de la discipline* ».

Reléguer des jeux dans un statut subalterne, infra-sportif et au mieux préparatoire au(x) sport(s), c'est imposer un arbitraire : celui d'une culture sporto-centrique. Après ce constat de la richesse des jeux traditionnels, il n'est pas possible que l'EPS ne tienne pas compte de ces jeux. L'EPS doit laisser de la place à d'autres activités : les jeux traditionnels, ces situations motrices, compétitives mais non institutionnalisées.

⁴⁶¹ Lagrange aussi était un des acteurs luttant en faveur des jeux traditionnels dans l'enseignement ; « *les exercices qui produisent le plus sûrement les bénéfices généraux de l'organisme ne sont pas toujours les exercices les plus athlétiques. Les jeux, comme le jeu des barres, sont préférables* », *op. cit.*, 1891, p. 8.

⁴⁶² Selon les Instructions Officielles de 1967.

⁴⁶³ « *Surgit une constatation étonnante : le graphe du volley-ball est un sous-graphe partiel du graphe de la balle au prisonnier. Autrement dit, le réseau du volley-ball est un sous-ensemble du réseau de la balle au prisonnier ; il n'est donc qu'une partie de celui-ci et de ce fait est plus fluide et moins riche que ce dernier. Une telle analyse objective risque fort de révéler le caractère hâtif sinon erroné de certaines affirmations selon lesquelles les sports collectifs présenteraient des structures de communication plus riches que les jeux sportifs de groupe non institutionnalisés* ». Parlebas, *op. cit.*, 1971.

Conclusion de la deuxième partie : Essai de synthèse et problématique

Nous estimons que les jeux traditionnels peuvent avoir un impact sur l'élève sur le plan social, psychique, intellectuel et physique, au niveau du langage et de la communication, et de la relation avec l'environnement. On se demande ce qui fait que certains jeux traditionnels persistent et que les enfants y jouent toujours comme on y jouait auparavant.

Les conditions de temps et d'espace, de limitation et de maîtrise du risque, d'adaptation aux formes de sol sont les raisons pour lesquelles, sans doute, ces jeux (avec leurs implications magiques, religieuses, initiatiques du début) ont traversé les siècles. Il y a des jeux qui perdurent. Sans doute ont-ils atteint, par la force de l'histoire ou peut-être d'emblée, à l'intérieur de leurs limites, une forme de perfection. A l'évidence, la sphère culturelle des jeux se définit par un répertoire situé dans le domaine de la socialisation et celui de la vie en collectivité. On comprend ainsi que des savants ou universitaires d'horizons variés (philosophes, anthropologues, psychologues, sociologues, pédagogues, etc.) aient été intéressés par ce domaine. Aujourd'hui, la situation hégémonique de la culture sportive tend à reléguer le domaine du jeu dans un monde révolu et dépassé, infra-culturel. La multiplication des jeux vidéo et autres jeux Wii Sports accentue ce processus de relégation.

En analysant la nature du jeu, il nous semble que la société est coupable dans sa réflexion sur cette activité et l'image futile qu'elle lui attribue, en la considérant comme inutile, et en limitant le jeu à un exercice intellectuel stérile. Les jeux informatiques sont autant coupables. Le jeu est une composante vitale de l'homme en œuvre. On le compare souvent avec le travail, comme si le jeu était l'antithèse de celui-ci. L'idée que le jeu est indigne, ou peut-être tout simplement paresseux, est horriblement malsain. Le jeu n'est pas un acte d'auto-indulgence, un gaspillage de temps, ou un péché décadent.

C'est seulement la nature du jeu qui le rend si effrayant et si dangereux. La nature du jeu oblige le joueur de se prendre totalement dans le monde irréel du jeu, « *à tout moment, le joueur parce qu'il est totalement engagé dans le jeu, risque de se laisser prendre dans le jeu* ». La question à caractère paradoxal que se demande MENAUT nous semble très pertinente : « *mais comment jouer sans se laisser prendre ?* ».⁴⁶⁴ Est-ce que la société est prête à laisser au joueur la liberté de participer pleinement au jeu sans contrainte ni contrôle ? Cela permettra de garder l'essence même du jeu sans arriver au risque de le perdre définitivement.

En fait, des humanistes à la philosophie des Lumières, l'enfant est conçu comme fragile et innocent. L'éducation doit donc être une rupture avec les manifestations spontanées de l'élève. Deux conceptions du jeu traditionnel en découlent, le jeu comme délassement ou récréation et le jeu comme ruse pédagogique.

La première conception est celle d'ARISTOTE, comme déjà cité, « *une vie vertueuse ne va pas sans effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu.* » Le jeu est un délassement indispensable mais qui ne peut apporter le bonheur. De-même, selon Saint THOMAS d'AQUIN, « *le jeu doit être limité pour éviter tous les excès* », et « *toute forme de travail se doit de requérir un contrepoint ludique* ». Les jeux traditionnels seraient donc la porte ouverte aux passions les plus dangereuses (violence, ruine, perte morale).

Pour la deuxième conception, le jeu traditionnel a des valeurs éducatives et les études doivent prendre l'aspect du jeu pour intéresser l'élève. QUINTILIEN⁴⁶⁵ proposait différentes techniques pour transformer l'apprentissage en amusement, comme, par exemple, des gâteaux en forme de lettres. Pour ERASME, le jeu était un moyen de séduire les jeunes enfants et les faire travailler. LOCKE préconisait de laisser à l'enfant le jeu et la récréation pour qu'il vienne au travail par plaisir. Pour ROUSSEAU, la nature a fait l'homme bon et généreux ; c'est la société qui porte le vice et l'erreur, et le corrompt. La nature enfantine doit donc en être préservée le plus longtemps possible par une éducation qui la prend en compte. Pour ROUSSEAU, le jeu est une manifestation de la nature pure, intègre et spontanée de l'enfant. Pour ces penseurs, l'enfant est principalement actif et le jeu est la première manifestation de

⁴⁶⁴ Menaut, *op. cit.*, 1998.

⁴⁶⁵ Maître de rhétorique, 1^{er} siècle après J.C.

son activité. Support des apprentissages et du développement de l'enfant, le jeu devient une activité éducative.⁴⁶⁶ Cette révolution dans les représentations de l'enfant a donné naissance à tout un courant philosophique puis pédagogique.

En-même temps, il faut souligner combien l'école est opposée au jeu traditionnel, ne serait-ce que parce qu'elle se veut centrée sur les acquisitions. Elle concède une place au jeu, mais uniquement sous deux angles : la récréation et le jeu éducatif, ce dernier pouvant s'intégrer dans la classe. Mais le jeu traditionnel est historiquement beaucoup plus lié à l'école maternelle. On sait que cette dernière lutte continuellement pour faire reconnaître sa spécificité et ne pas paraître une simple préparation de l'école élémentaire. Les débats autour du jeu, de la socialisation et des apprentissages y contribuent.

Est-ce qu'on peut utiliser le jeu traditionnel comme support privilégié dans l'éducation physique et sportive. Cela se fera-t-il ? Nous pensons que non, car la résistance scolaire sera forte. Maîtres et inspecteurs feront en sorte que le jeu devienne éducatif et qu'il soit réintégré dans la sphère de la pédagogie strictement entendue pour éviter le débordement du jeu spontané.

L'école utilise le jeu pour faire agir, apprendre et éduquer l'élève. L'apprentissage est acquis par des jeux qui n'ont de valeur que par les activités et les exercices qu'il permet. Les jeux traditionnels deviennent alors des exercices amusants qui remplacent les jeux spontanés de l'élève. Cette procédure valorise le statut de l'enseignant, parce que son rôle actif et indispensable est reconnu à travers la nécessité de l'accompagnement, de la qualification et du programme. Le professeur est inutile face au jeu libre de l'élève. Alors quand le jeu devient organisé et exercé par l'encadrement d'un enseignant, son utilité n'est plus mise en danger.

Alors la gymnastique et plus tard les activités sportives se sont opposés catégoriquement avec l'éducation par les jeux. Le milieu scolaire condamne toujours tout ce qui ne relève pas d'un enseignement rationnel et scientifiquement fondé. Le jeu a depuis l'antiquité une connotation de distraction, de dilettantisme qui s'oppose d'emblée au sérieux et à la notion du travail scolaire. Nous avons vu que tout au long

⁴⁶⁶ Selon Ferrière Adolphe, « *l'enfant a besoin de jouer. Les jeux sont aussi naturels pour lui que le chant de l'oiseau. Les jeux sont l'expression de l'éveil des facultés du corps et de l'esprit ; ils sont, par eux-mêmes, une occasion d'expérience et de préparation à la vie* », *Projet d'école nouvelle*, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909.

des périodes, l'EPS, que ce soit les hygiénistes, militaristes ou socialisantes, ne donnaient une place aux jeux traditionnels que comme une récompense à la fin de la séance ou comme une propédeutique de l'activité sportive.

Nous avons pour objet de montrer dans la troisième partie de notre thèse le rôle des jeux traditionnels en EPS, comprendre leur richesse au travers des expériences des acteurs de l'EPS en Gironde. L'enquête sociologique qui suit s'inscrit dans la problématique générale de la compréhension du rôle, des fonctions et de la place des jeux traditionnels dans l'EPS. Nous nous sommes demandé quels sont les facteurs qui favorisent ou au contraire freinent l'intégration des jeux traditionnels dans l'EPS. Les conditions d'intégration scolaire des jeux traditionnels en EPS, ainsi que l'évolution de leurs contenus, sont tributaires de facteurs internes, c'est-à-dire proprement scolaire (pédagogiques et didactiques). Autrement dit, l'institution scolaire n'oblige-t-elle pas l'EPS à se conformer à certains usages, à certaines règles, qui transcendent en quelque sorte, les particularités de chaque discipline d'enseignement ?

Nous revenons sur notre problématique générale concernant la diminution des jeux traditionnels en milieu scolaire liée à plusieurs facteurs de nature différente, idéologique, institutionnel, géopolitique, comme la mondialisation du sport, politique, sociale, économique, etc. Nous sommes convaincu que la plupart des jeux traditionnels se sont déjà perdus, et que ceux qui subsistent sont menacés de disparition ou d'extinction imminente sous l'effet des diverses tendances à la mondialisation et à l'uniformisation de la riche diversité du patrimoine sportif mondial...

Les études sur le sport se multiplient (sociologiques, psychologiques, physiologiques...). Les jeux traditionnels, activités physiques « non sportives », se trouvent quelque peu abandonnés par les recherches et les travaux universitaires. Notre propre formation universitaire nous a incité à poser cette problématique pour comprendre et analyser cette question d'une grande importance dans la société. Le jeu chez les enfants a été traité dans plusieurs livres. Cette étude pourrait être liée aux sujets précédents et indépendants en même temps. Comment les jeux traditionnels peuvent-ils gagner leur place en éducation physique et sportive ? Pourquoi ne les utilise-t-on pas davantage ? Au contraire, sont-ils mis sous contrôle, par les acteurs de

l'EPS et l'institution. Pourquoi sont-ils chassés ? Pourquoi la vision spéculaire prédomine encore ? Enfin, nous nous demandons s'il est possible de réanimer les jeux traditionnels.

Pour garder notre société et notre école en développement et en bonne voie, nous estimons qu'il faut réserver une place importante aux jeux traditionnels et limiter tous les facteurs qui interviennent dans son exclusion. Nous espérons voir une mise en place de moyens pour sauvegarder ces activités en vue de disparition. Les jeux traditionnels doivent être maintenus. Le jeu suit la vie humaine à tous les âges et sous toutes les possibilités. Quand il manque, quelque chose manque à la vie. Un espace gratuit de rêverie est gâché. Une parenté originelle existe entre les jeux malgré leur diversité et leur complexité. Pendant longtemps, le jeu a été vu comme une activité secondaire de distraction qui s'oppose au sérieux de la vie. MENAUT revient sur cette idée du refus de l'homme de toute activité non sérieuse et irréaliste, c'est une des raisons de l'évacuation des jeux traditionnels dans l'éducation et dans la société.⁴⁶⁷

⁴⁶⁷ Selon Menaut, « *l'émergence progressive puis l'explosion du concept de jeu non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans de nombreux secteurs de l'activité humaine considérés jusque là comme « sérieux » révèlent notre profond refus d'une civilisation soumise aux instincts et aux rêves élémentaires.* » Menaut, *op.cit.*, 1998.

TROISIEME PARTIE

CADRE EMPIRIQUE

« Le sport, l'EPS, les pratiques corporelles sont profondément imprégnées de l'ensemble des données culturelles, politique et économique [...] Les pratiques physiques ne sont pas du tout des pratiques neutres »⁴⁶⁸

⁴⁶⁸ Parlebas Pierre, *Histoire de l'EPS, les trois époques de l'EPS*, Cruise, 1986.

Introduction de la troisième partie

Les activités physiques constituent l'ensemble des pratiques utilisées en EPS. Cette dernière, pour être acceptée dans le système scolaire, s'est conformée aux « *mêmes caractéristiques institutionnelles que les autres disciplines* », à savoir des « *programmes officiels, une évaluation...et une mise en œuvre pédagogique et didactique soumise à des normes éducatives explicites* ». ⁴⁶⁹ Les jeux traditionnels sont normalement considérés comme un des moyens utiles pour parvenir aux objectifs visés par l'EPS. Cependant, d'après DURING, la société moderne a largement installé le sport dans cette discipline et les jeux traditionnels ont été écartés et quelque peu rejetés dans l'ombre. ⁴⁷⁰ Dans cette troisième et dernière partie de notre travail, nous fournissons des données statistiques émanant d'une recherche empirique qui a pour objectif d'évaluer la place des jeux traditionnels dans les séances d'EPS aujourd'hui. Les jeux traditionnels que nous analysons dans le milieu scolaire, au niveau du primaire, du collège ou au lycée, sont les jeux non-institutionnels, comme la barre, l'épervier, le bétet... Nous n'avons pas retenu les jeux qui sont devenus des activités sportives, comme par exemple la pelote basque.

Cette recherche vise à identifier les connaissances mobilisées par des enseignants d'EPS dans leur pratique, afin d'appréhender la valeur éducative des jeux dans leurs séances. L'objectif principal est de constater la diversité des points de vue de ces acteurs engagés dans l'enseignement de l'EPS. Ainsi, nous avons mené une enquête auprès de la population à l'aide d'outils méthodologiques précis à savoir, le recours à des entretiens semi-directifs et à différents questionnaires.

⁴⁶⁹ Dugas, *op. cit.*, 2002.

⁴⁷⁰ During, *op. cit.*, 1984.

Section I – Méthodologie

1 – Rappel de la problématique et hypothèses

L'enquête a été conduite pour aborder différentes questions concernant la place actuelle des jeux traditionnels, leur fonctionnement et leur rôle dans la société en général, sans doute, et plus précisément dans l'éducation physique et sportive. Nous sommes d'accord avec DUGAS qui affirme que le jeu traditionnel à l'école est « *trop souvent associé et réservé au monde de l'enfance (simple défouloir, délassement ou jeu futile, etc.) et s'efface habituellement au profit d'une motricité plus sérieuse et plus convenue (les activités sportives), insérée dans une démarche didactique trop contraignante, à l'instar d'autres disciplines* ». ⁴⁷¹ Notre objectif est de vérifier, dans ce système – scolaire et social – complexe, si les valeurs éducatives des jeux traditionnels sont encore reconnues et dans quel contexte(s) éducatif(s) ces jeux occupent encore aujourd'hui une place conséquente. Participent-ils activement à la formation psychique, motrice, sociale, culturelle et physique des élèves en EPS ? Sont-ils en adéquation avec les méthodes d'enseignement de l'EPS ?

Nous pouvons tenter de recomposer ce que nous avons appelé le « système scolaire et social complexe » en remplaçant nos hypothèses de travail, les facteurs inventoriés et leurs indicateurs.

Nous posons deux hypothèses générales :

1 – La première hypothèse (H1) renvoie à notre cadre historique, où les jeux traditionnels ont eu une place fluctuante dans les différentes époques de l'histoire de l'EPS. Aujourd'hui, nous considérons que les jeux traditionnels, activité physique à caractère non-institutionnel, occupent une position mineure, voire réduite ⁴⁷² dans le

⁴⁷¹ Dugas Eric, *Apports de la théorie des jeux à une éducation physique singulière pour des plaisirs pluriels*, Compte-rendu des 6^{èmes} Rencontres AEEPS de Montpellier - 3^{ème} Biennale de l'AFRAPS, 2007.

⁴⁷² Nous avons utilisé le terme de « réduction des jeux » dans notre hypothèse, mais nous ne confondons pas une question radicale « d'exclusion » avec une question de « proportion », voire de

milieu scolaire. Les jeux libres ne semblent plus adaptés pédagogiquement et culturellement à l'EPS à dominante sportive. Cette diminution est liée, à notre avis, à plusieurs facteurs de nature différente : idéologique, politique, institutionnelle, sociale, économique, comme par exemple la généralisation de la culture sportive, etc.

2 – La seconde hypothèse (H2), qui s'accorde avec la précédente, estime que selon l'idéologie dominante, les jeux traditionnels diminuent au fur et à mesure du passage progressif de l'élève de l'enseignement primaire vers le secondaire. L'EPS utilise davantage des « pratiques sociales », notamment les activités sportives. La disparition des jeux traditionnels est similairement corrélée à la hiérarchie des niveaux scolaires. En d'autres termes, la progression dans le cursus scolaire (et l'avancée en âge) s'accompagne d'une diminution de l'importance accordée aux jeux.

Selon nos deux hypothèses générales où le poids idéologique et politique intervient d'un côté et le niveau scolaire de l'autre, nous posons plusieurs sous-hypothèses explicatives (SHE) qui sont autant de facteurs tendant à faire comprendre la diminution supposée des jeux traditionnels en EPS. Ces sous-hypothèses permettent de mettre l'accent sur tel ou tel facteur.

- SHE1 : Influence des facteurs sociodémographiques « classiques » sur l'intérêt des enseignants pour les jeux traditionnels (âge, sexe, niveau scolaire enseignés, et milieu des enseignants) ;
- SHE2 : Influence des activités sportives institutionnelles et de la médiatisation du sport ;
- SHE3 : Jeux traditionnels difficilement évaluables, donc non adaptés aux exigences de l'EPS comme discipline scolaire, et influence des instructions et des examens officiels imposés par l'innovation politique administrative ;

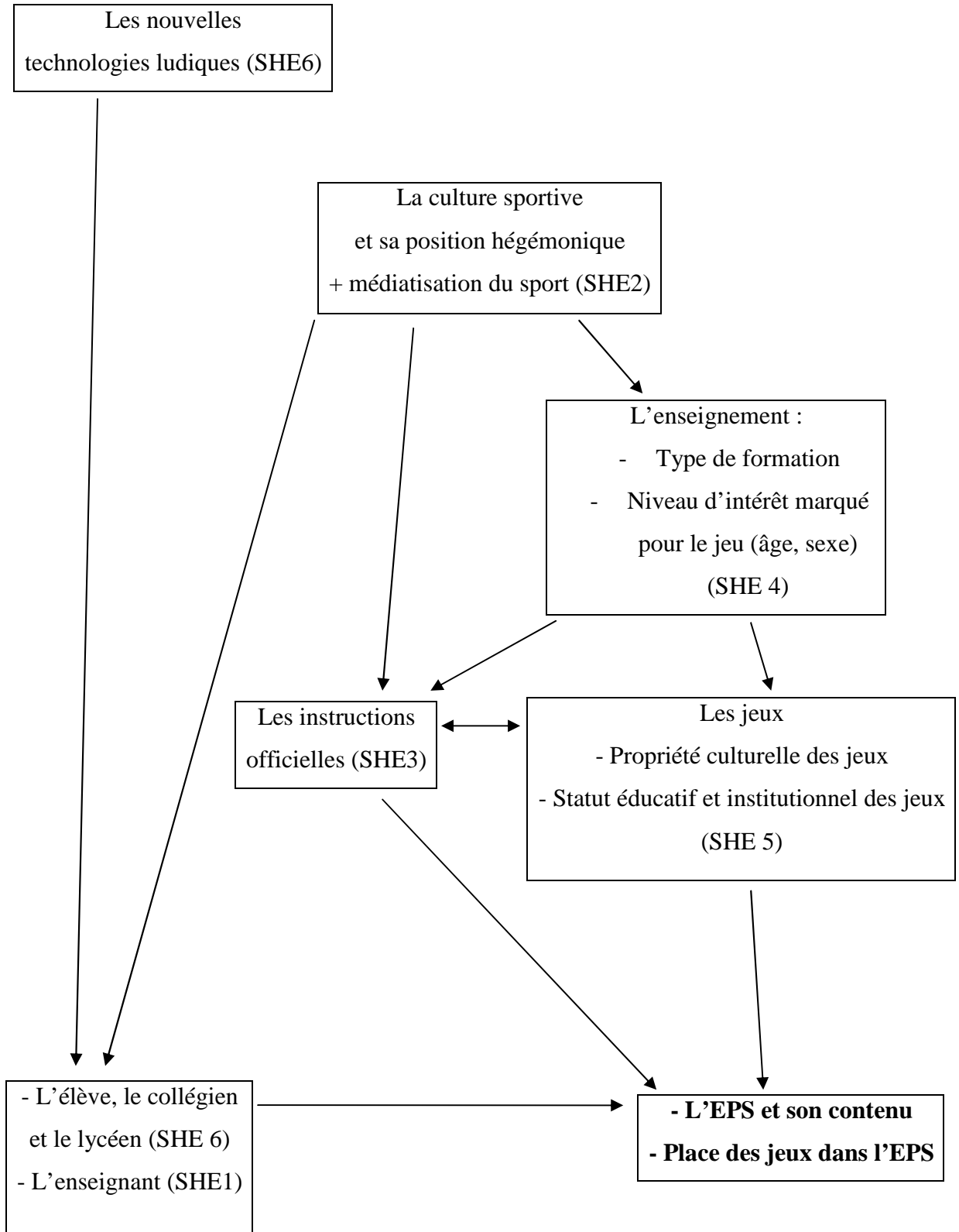
« plus ou moins », notamment dans les programmes d'EPS réactualisées. De même, il peut s'agir d'un « déclin » des jeux, ou éventuellement d'un simple « oubli », d'une absence par défaut. Ou bien c'est une question de « remplacement » par des activités jugées supérieures au regard des attentes, ou le résultat d'un effet combiné de plusieurs facteurs. Les résultats obtenus permettront d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement.

- SHE4 : Manque de formations universitaires des professeurs d'EPS et méconnaissances pour l'enseignement des jeux traditionnels ;

- SHE5 : Jeux traditionnels dépourvus d'après les professeurs d'EPS de valeurs éducatives quant au développement physique et comportemental de l'élève ;

- SHE6 : Désintérêt des élèves et influence de la modernité technologique (jeux vidéo, télévision et Internet) ;

2 – Essai de représentation hypothétique des facteurs influents et de leurs liens



3 – Eléments de méthodologie

Nous présentons ici les principes généraux qui sous-tendent notre démarche méthodologique dans nos travaux d'analyse, de compréhension et d'explication de ce phénomène social et institutionnel que sont les jeux traditionnels en EPS. Après avoir effectué une recherche documentaire approfondie, nous avons mené une enquête à l'aide d'un questionnaire principal à destination des enseignants et un autre secondaire pour les élèves⁴⁷³, précédée par une étude approfondie de documents. Afin d'élaborer notre questionnaire, nous avons construit un guide d'entretien et nous l'avons soumis aux responsables pédagogiques de l'Académie de Bordeaux. Ce guide d'entretien, qui avait initialement pour but de valider notre questionnaire principal, s'est avéré utile pour approfondir les connaissances des professeurs sur les jeux traditionnels. Nous mentionnerons quelques extraits des propos tenus par des acteurs pédagogiques dans l'analyse des résultats.

L'enquête suit un schéma linéaire structuré en trois étapes :

- Préparation du guide d'entretien et du questionnaire, le guide et ses résultats ayant un intérêt exploratoire pour construire le questionnaire.
- Administration auprès de la population concernée sélectionnée suivant les divers procédés de production de résultats (échantillon)
- Traitement des données et résultats obtenus à partir du questionnaire

La démarche a été menée à l'UFR STAPS de l'Université Victor Segalen-Bordeaux 2. Il a semblé primordial de déterminer dans un premier temps l'objectif de notre recherche, en formulant la question suivante :

Quelle est la place et le rôle des jeux traditionnels dans les séances d'EPS actuellement ? Quels sont les facteurs et les représentations des enseignants et des élèves qui peuvent influencer sur cette place et ce rôle ?

⁴⁷³ Le questionnaire destiné enseignants est l'outil principal de notre étude, où nous tenterons de valider par le biais des réponses nos deux hypothèses et de rendre compte nos 6 sous-hypothèses explicatives. Le questionnaire qui s'adresse aux élèves est utilisé pour présenter la pensée des élèves par rapport aux jeux traditionnels et affiner la position des professeurs d'EPS.

Nous espérons répondre à cette question en recueillant des informations auprès des acteurs de l'EPS, élèves, inspecteurs et professeurs d'EPS. Cette étude qualitative a été menée sur la base d'un questionnaire et d'un guide d'entretien pour accéder aux connaissances déclarées des acteurs. Cette étude vise une simple description qualitative de la situation actuelle des jeux. Pour autant, nous tenterons de ne pas nous contenter d'un simple constat mais de tenter de préciser les facteurs et les évolutions liés à la problématique. Il s'agit ainsi de décrire et de comprendre la diversité des points de vue des acteurs engagés directement ou indirectement dans l'enseignement des jeux dans l'EPS.

Tableau 2 : Récapitulatif de notre démarche méthodologique

Outils de l'enquête	Intérêts
1 – Questionnaire auprès des professeurs des écoles	Recueil de données de la pratique des jeux traditionnels en EPS dans l'enseignement primaire
2 – Questionnaire auprès des professeurs d'EPS au collège	Recueil de données de la pratique des jeux traditionnels en EPS au collège
3 – Questionnaire auprès des professeurs d'EPS au lycée	Recueil de données de la pratique des jeux traditionnels en EPS au lycée
4 – Questionnaire auprès des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire	Présenter ce que les élèves pensent des jeux traditionnels et affiner la position des professeurs d'EPS sur la place des jeux traditionnels.
5 – Entretiens semi-directifs	Structurer le questionnaire des professeurs et présenter la position des instances officielles au regard de la pratique des jeux traditionnels

4 – Choix de la population

Après avoir déterminé l'objectif de recherche, nous avons posé des limites et structuré l'enquête. Nous avons conduit notre recherche en Gironde, pour des raisons pratiques de proximité avec notre lieu de résidence, et aussi pour la place que tient ce département comme lieu d'expérimentation dans l'histoire de l'éducation physique et sportive, du rôle des médecins et le lancement des « Lendits » de TISSIE à Bordeaux.

Nous souhaitons disposer d'une information large et fiable, d'une véritable base de données de l'ensemble des acteurs de l'EPS en Gironde. La passation des questionnaires a eu lieu auprès de 100 professeurs des écoles, 100 professeurs d'EPS au collège et de 100 professeurs d'EPS au lycée, en établissements publics en milieu urbain et rural. Il est donc intéressant d'analyser les différentes perceptions et représentations des enseignants selon l'établissement d'exercice, le sexe, et la connaissance des activités physiques sportives et artistiques (APSA).

Les entretiens semi-directifs ont été menés auprès de onze acteurs de l'EPS ; deux Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) et deux Conseillers Techniques Départementaux (CTD) de l'Académie de Bordeaux, une formatrice des professeurs des écoles et deux professeurs des écoles, et enfin quatre professeurs d'EPS de collège et de lycée à Bordeaux. Les entretiens étaient de très grand intérêt pour notre enquête car, d'une part, ils nous ont servi à structurer le questionnaire des enseignants, objet principal de notre enquête, et d'un autre côté, compte tenu des postes de direction et d'organisation que tiennent ces personnes, nous avons pu comprendre les directives institutionnelles que doivent suivre les enseignants dans les établissements scolaires.

Quant au questionnaire adressé aux élèves, nous avons sollicité les étudiants STAPS en licence 3 « Education et Motricité » concernant la passation. Ces étudiants, en stage dans les différentes écoles primaires et secondaires de la Gironde, ont accepté de soumettre le document à leurs élèves respectifs. Nous avons traité 370 réponses

venant de 43 élèves dans l'enseignement primaire (20 en école maternelle et 23 en école élémentaire), 189 collégiens et 138 lycéens.

Tableau 3 : Récapitulatif du choix de la population

Outils de l'enquête	Population
1 – Questionnaire des professeurs des écoles	100 professeurs des écoles dans les écoles primaires du département de la Gironde
2 – Questionnaire des professeurs d'EPS au collège	100 professeurs d'EPS dans les collèges du département de la Gironde
3 – Questionnaire des professeurs d'EPS au lycée	100 professeurs d'EPS dans les lycées du département de la Gironde
4 – Questionnaire des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire	370 élèves dans les écoles du département de la Gironde : 43 élèves dans l'enseignement primaire, 189 au collège et 138 au lycée.
5 – Entretiens semi-directifs	11 acteurs de l'EPS (IA-IPR, CTR, Formatrice à l'IUFM, Professeurs des écoles et professeurs d'EPS au collège et au lycée)

5 – Recueil des données : l’élaboration, le pré-test et la diffusion du questionnaire

L’étape documentaire préalable a eu lieu en dehors du terrain. Elle consistait à rassembler dans les livres, revues, Internet...toutes les informations disponibles sur le sujet des jeux traditionnels en EPS.

Nous avons étudié la pertinence des indicateurs à savoir lesquels déboucheraient sur les bonnes questions, celles qui mettraient à l’épreuve avec efficacité nos deux hypothèses et nos six sous-hypothèses explicatives. Cette phase de travail a privilégié d’abord la spontanéité ; notre souci initial a été de censurer aussi peu que possible notre imagination, de stimuler les associations d’idées, afin de produire une liste d’indicateurs aussi pléthoriques qu’inorganisés. Ainsi, nous avons examiné chaque proposition pour juger de son réalisme et/ou de son opérationnalité.

Après avoir étudié notre sujet, nous avons formulé et ordonné des questions afin d’élaborer deux questionnaires ; un pour les enseignants, l’autre pour les élèves, et un guide d’entretien. Ces outils, bien sûr, ont été testés à plusieurs reprises. Parallèlement à la mise au point des questionnaires et du guide d’entretien, nous avons fait évaluer le travail (relecture, critiques, correction) par des collègues à l’Ecole doctorale et par des professeurs à la Faculté des Sciences du Sport et de l’Education Physique à Bordeaux 2. La circulation des formulations, reformulations et l’ensemble des « feed-backs », qui n’ont pas manqué d’accompagner ces allers et retours, ont répondu aux exigences que nous nous imposions quant au fond et à la lisibilité linguistique de nos questionnaires et de notre guide d’entretien.

A la suite de plusieurs diffusions restreintes auprès de différents experts, les questionnaires et le guide d’entretien ont été rectifiés et précisés dans l’optique des préoccupations de l’étude.

Chacun de ces experts devait noter progressivement les commentaires, les omissions ou les difficultés qu’il rencontrait au cours de la passation. Ces remarques furent restituées en grand groupe au cours de plusieurs séances de travail. De ce fait, nous

avons tiré des corrections successives, des enseignements et des remarques sur les problèmes techniques et méthodologiques. Ces apports nous ont conduits à reconsidérer et rectifier des éléments du questionnaire. Certaines questions, par exemple, formulées sur une alternative trop naïve ou trop maladroite, ont été totalement reformulées. D'autres questions qui comportaient des listes d'items trop longues risquaient d'engendrer des biais. Elles auraient pu focaliser l'interviewé sur les dernières propositions entendues et donner, de ce fait, des résultats peu significatifs. Lues par l'enquêteur item par item, elles auraient pu provoquer des réponses mécaniques et donc peu fiables.

L'ensemble des réflexions et critiques apportées par ces experts a été utilisé pour construire une seconde version des questionnaires et du guide d'entretien. Un travail sur la présentation formelle des questions, sur leur ordre de succession et une attention portée à la forme générale de notre outil nous ont permis d'aboutir à l'épure, questionnaires complets mais encore imparfaits. Au final, nos questionnaires et notre guide d'entretien se présentent sous la forme d'un document imprimé à plusieurs volets.⁴⁷⁴ En première page, quelques questions signalétiques permettant d'identifier le répondant (âge, sexe, situation personnelle,...) tout en respectant son anonymat.

Ensuite, il est composé d'une trentaine de questions de nature fermées, multiples ou ouvertes, basées sur 4 axes :

- Les connaissances des enseignants et des élèves sur les jeux traditionnels.
- La valeur éducative des jeux traditionnels selon les enseignants et les élèves.
- La cohabitation des jeux traditionnels et des activités sportives.
- La place des jeux traditionnels dans l'EPS.

Il était indispensable de prévoir l'étape du pré-test des questionnaires auprès d'un échantillon même très réduit, de composition analogue à celle de la population de l'enquête. Cette mise à l'épreuve de l'outil avait pour objectif de vérifier sa maniabilité, sa recevabilité par l'enquêté, la durée de la passation⁴⁷⁵, etc. Ce test en grandeur nature a facilité le repérage des incohérences dans le contenu et dans le « déroulé » du questionnaire. Le problème qui s'est posé est celui du choix du niveau

⁴⁷⁴ Voir en document annexe.

⁴⁷⁵ Il importait de pouvoir évaluer à l'avance la durée de passation d'un questionnaire. Cette information est indispensable pour l'organisation de notre travail d'enquête. Elle a été également utile pour en informer la personne sollicitée qui hésite à se prêter à l'épreuve.

de langage et du vocabulaire adaptés. C'est à l'étape du pré-test que s'est opérée la sélection du mot juste et la mise au point des libellés. L'opération de pré-test sur le terrain a permis de juger non seulement de la qualité des questions une à une mais de l'équilibre global de l'outil.

La dernière version du questionnaire des enseignants est utilisée pour interroger les étudiants en STAPS sur leurs pratiques, opinions et premiers jugements à l'égard des jeux traditionnels. Le choix d'un groupe de 200 étudiants en STAPS à titre d'échantillon expérimental aux caractéristiques comparables (Licence 3, Education et Motricité) a permis une comparaison valide des résultats. Cette enquête concerne des populations spécifiques réunies en un même lieu. Cet ensemble représentait 90 femmes et 110 hommes. L'administration du questionnaire a eu lieu lors des séances en groupes de travaux dirigés durant lesquelles est réunie la totalité de la population concernée. Le questionnaire a été distribué avant le déroulement d'un cours sur la base du volontariat. Après la présentation du but de la recherche, il était demandé aux sujets de lire attentivement le questionnaire et de le remplir spontanément. La durée de la passation était de vingt minutes environ. La passation s'est déroulée lors du deuxième semestre de l'année universitaire. La même procédure de pré-test pour le questionnaire des élèves a été menée avec des élèves en 5 classes différentes, une à l'école primaire « Jeanne d'Arc Saint Joseph » à Pessac (CM2), deux au collège « Noës » à Pessac (6^{ème} et 3^{ème}) et deux autres au lycée « François Magendie » à Bordeaux (Seconde et Première).

Suite aux remarques et aux difficultés rencontrées par les étudiants STAPS lors de l'administration du questionnaire, nous avons élaboré une troisième version de cet outil méthodologique et par conséquent, amélioré le guide d'entretien.

Ensuite, nous avons fait analyser ce guide d'entretien à des experts que nous avons contacté (enseignants, cadres de la l'Inspection académique...). Nous nous sommes renseigné auprès de ceux qui connaissent le milieu sportif et sur le thème spécifique abordé afin de vérifier l'existence du problème, son intérêt, mais surtout la possibilité de l'étudier, de mener à bien l'enquête. Nous avons posé quelques consignes avant le déroulement de l'entretien, en insistant auprès des intervenants pour qu'ils fassent preuve d'une franchise totale, même s'ils n'utilisent pas les jeux traditionnels dans

leur vie professionnelle. Ce qui nous intéresse c'est la réalité, l'idée qu'ils ont de ces jeux, leur pratique et faire émerger leur représentation.⁴⁷⁶

Ces entretiens ont été d'un grand intérêt pour notre recherche car d'une part, ils ont contribué à construire notre quatrième modèle de questionnaires en bénéficiant des remarques et des difficultés de compréhension des interviewés ; et d'autre part ils nous ont aidé à comprendre le point de vue des différents acteurs de l'EPS, comment ils réagissent au problème de leurs pratiques dans l'EPS, pourquoi ils font pratiquer ces jeux ou pourquoi ils ne le font pas, s'il existe des influences ou des pressions sur leur choix, leur organisation et leur méthode d'enseignement, enfin si des contraintes institutionnelles les obligent à suivre des référentielles.

La passation du questionnaire des enseignants une seconde fois auprès d'étudiants STAPS en Master 1 et 2 à la faculté des Sciences des Sports, mention Education et Motricité a permis d'évaluer notre questionnaire auprès d'étudiants encore plus matures possédant plus de connaissances pédagogiques et méthodologiques. Ce deuxième pré-test a révélé l'efficacité des questions posées. Nous avons vérifié à la suite de cette passation si les questions étaient stimulantes. Nous avons modifié le placement de certaines questions en les plaçant en début de questionnaire pour éviter d'influencer l'enquêté ou en les plaçant en fin de questionnaire pour qu'elles soient abordées alors que l'enquêté est habitué à l'interview. Nous avons converti un certain nombre de questions ouvertes en questions fermées utilisant des réponses apportées par les répondants du test. Nous avons vérifié si les questions étaient acceptées ou refusées et jugées non pertinentes, et si elles étaient bien comprises, et enfin si les éventualités de réponse étaient bien retenues par le sondé.

Une fois la passation du questionnaire à destination des étudiants STAPS en Master 1 et 2 achevée, nous avons étudié la présentation matérielle du questionnaire. Nous avons, pour ce test, réalisé une véritable maquette, en soignant tout particulièrement la mise en page (espaces pour répondre aux questions ouvertes, disposition des thèmes et des questions dans une page), la typographie (distinction par leurs caractères d'imprimerie les consignes données à l'enquêteur des questions proprement dites). Des modifications mineures de notre questionnaire furent apportées avant

⁴⁷⁶ Mucchielli Rogers, *L'analyse de contenu : documents et des communications*, Paris, PUF, 1998.

l'élaboration du questionnaire définitif, des perfectionnements formels visant à améliorer la lisibilité de l'ensemble. Nous avons reformulé les questions pour qu'elles se suivent et s'enchaînent, pour permettre aux sondés de répondre plus spontanément. Nous avons aussi supprimé des questions et diminué le contenu du questionnaire. Cela pour éviter que l'interviewé se lasse, qu'il réponde hâtivement sans approfondir sa réflexion.

Après ces diverses corrections, nous avons contacté l'AEEPS (Association des enseignants d'éducation physique et sportive) dans le but de faire diffuser notre questionnaire concernant les enseignants auprès de ses membres. Nous avons recueilli 80 réponses utiles pour l'ultime correction de notre questionnaire. Nous avons travaillé et analysé le fond et la forme du document afin d'inciter le sondé à répondre au questionnaire et à le renvoyer : questionnaire court, clair, lisible, vocabulaire adapté, chronologie des questions satisfaisante, mention explicite des responsables de l'enquête. L'interviewé potentiel a ainsi trouvé un intérêt et un minimum de contraintes.

Après les corrections et précisions apportées, nous sommes parvenus à formuler la version finale du questionnaire.

Nous avons soumis le questionnaire final à la totalité des professeurs des écoles, des professeurs d'EPS de collèges et de lycées publics en Gironde. Répertoriés dans un fichier d'adresses au sein d'un logiciel nommé « Alice » à l'Académie de Bordeaux, ces personnes ont été contactées par courrier électronique. Nous avons traité 100 réponses par niveau scolaire, soit 300 au total pour la population enseignante, et 370 réponses correspondent aux retours du questionnaire des élèves. Nous nous sommes demandé comment nous pourrions interpréter les non-retours du questionnaire des enseignants (la totalité des enseignants est largement supérieure à 1000 professeurs), même si le taux de réponses est significatif (30%). Dans l'ensemble, s'agit-il d'enseignants non intéressés par les jeux ? Si tel étant/est le cas, faut-il considérer que les 300 réponses concernent surtout des enseignants motivés par la question des jeux et qu'ils les intègrent volontiers dans la formation des élèves ? Ou plus simplement, cela les ennue. Ceci reste un questionnement.

Tableau 4 : Récapitulatif du recueil des données

ETAPE	OBJECTIF
1 – Etape documentaire	Recueil d'informations sur les jeux traditionnels
2 – 1 ^{ère} formulation et ordonnance des questions	Elaboration de la 1 ^{ère} version du questionnaire et du guide d'entretien
3 – Correction par des experts	Détecter les erreurs et les difficultés de compréhension des questions
4 – Reformulations et nouveaux ordres des questions	Elaboration la 2 ^{ème} version du questionnaire et du guide d'entretien
5 – Pré-test du questionnaire avec des étudiants STAPS et des élèves	Vérification de la maniabilité et recevabilité du questionnaire par l'enquête
6 – Corrections des questions suite aux remarques des étudiants	Elaboration de la 3 ^{ème} version du questionnaire et du guide d'entretien
7 – Pré-test du guide d'entretien avec des acteurs de l'EPS	Notification de la durée de passation et de diverses remarques
8 – Corrections des questions suite aux remarques des acteurs	Elaboration de la 4 ^{ème} version du questionnaire et du guide d'entretien
9 – Passation du questionnaire auprès des étudiants STAPS	Evaluation du questionnaire
10 – Corrections des questions suite aux remarques des étudiants	Elaboration de la 5 ^{ème} version du questionnaire et du guide d'entretien
11 – Dernière passation auprès des professeurs d'EPS de l'AEEPS	Détecter les dernières remarques du questionnaire
12 – Dernières corrections des questions	Elaboration finale du questionnaire et du guide d'entretien
13 – Diffusion des questionnaires et passation du guide d'entretien	Recueil d'informations nécessaires à notre enquête

6 – Le traitement des données

L'exploitation des entretiens des cinq inspecteurs et conseillers départementaux de l'Académie de Bordeaux, la mise à plat des 300 réponses des enseignants et des 370 réponses des élèves fournissent des éléments intéressants concernant la place des jeux traditionnels en EPS. Dans le but de faciliter la rédaction du questionnaire d'enquête et la saisie des résultats puis les techniques descriptives et tests statistiques, les divers traitements se sont effectués exclusivement sur informatique en utilisant le logiciel Sphinx.⁴⁷⁷

Ce travail a consisté en une analyse chiffrée, quantitative pour les questions fermées et multiples et en une analyse de contenu pour les questions ouvertes. Un codage thématique des réponses des questions ouvertes a été effectué par la définition préalable du contenu de chaque réponse en fonction des mots significatifs et du sens de l'expression employée (codification). La fréquence respective des réponses pour chaque catégorie a permis d'en estimer l'importance quantitative.⁴⁷⁸

Le Sphinx utilise le test de χ^2 afin « *de déterminer s'il existe un lien entre les variables étudiées, on analyse la structure du tableau de contingence. On le compare à la situation où les répartitions des effectifs en ligne ou en colonne seraient strictement proportionnelles entre eux : c'est l'équi-répartition. Le test du χ^2 consiste à déterminer si le tableau étudié correspond à cette hypothèse. S'il s'en écarte beaucoup, on pourra présumer l'existence d'un lien d'autant plus significatif que l'écart est grand. Le χ^2 est la mesure de cet écart. Plus l'écart est grand, plus le χ^2 est élevé et plus on a de chance d'être en présence d'un lien significatif* »⁴⁷⁹.

Le test du χ^2 indique « *la probabilité pour que le message énoncé soit vrai(p). Cette probabilité est égale au complément à 1 du risque (p) pour que la valeur du χ^2 ne soit que l'effet du hasard.* »⁴⁸⁰ Les seuils de (p) sont déterminés comme cela :

⁴⁷⁷ Martin Louise, *Traitement statistique de données avec le logiciel Sphinx*, Les Editions SMG, 1998.

⁴⁷⁸ Hübnerman A. Michael, Miles Matthew B., *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, Université De Boeck, 1991.

⁴⁷⁹ *Le Sphinx Lexica, Manuel de référence*, Sphinx Développement, France, 1996.

⁴⁸⁰ *ibid.*

- $(p) = 0,01$ = La dépendance est très significative.
- $0,01 > (p) > 0,05$ = La dépendance est significative.
- $0,20 > (p) > 0,05$ = La dépendance est peu significative.
- $(p) > 0,20$ = Il n'y a pas de dépendance.

Examinons à présent les principales informations recueillies. Les tableaux offrent une vue d'ensemble des 300 observations des enseignants et des 370 observations des élèves traités par Sphinx.

Section II : Analyse du questionnaire des professeurs des écoles, des professeurs d'EPS au collège et au lycée

L'analyse qui suit présente les différents items du questionnaire adressé aux professeurs des écoles, professeur d'EPS au collège et au lycée. Des commentaires sont utilisés pour expliquer les résultats obtenus afin de vérifier nos deux hypothèses et nos six sous-hypothèses explicatives soulignées auparavant. De même, pour une observation pointue du terrain, quelques questions ont été posées pour faire un état des lieux de ce qui se passe actuellement dans les séances d'EPS par rapport à la pratique des jeux traditionnels.

1 – Résultats et commentaires

Les questions 1, 2, et 3 qui suivent sont destinés à connaître l'identité du répondant, son âge, sexe, et le milieu où il enseigne. Les résultats obtenus nous seront utiles pour examiner notre sous-hypothèse explicative (SHE1) quant à son rôle sur le rejet supposé des jeux traditionnels dans l'EPS.

Question 1 : Age

Tableau 5 : Age des enseignants

Réponses professeurs des écoles	Fréquences	Réponses professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
20-29 ans	10,0%	20-29 ans	4,0%	20-29 ans	12,0%
30-39 ans	27,0%	30-39 ans	40,0%	30-39 ans	33,0%
40-49 ans	43,0%	40-49 ans	31,0%	40-49 ans	31,0%
50-59 ans	20,0%	50-59 ans	25,0%	50-59 ans	24,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

Sur 100 professeurs des écoles interrogés, il y a très peu de jeunes enseignants qui ont entre 20 et 29 ans. La grande majorité des instituteurs ont plus de 40 ans et ont plusieurs années d'expérience derrière eux. Au collège, il y a également peu de jeunes professeurs. Alors que nous pouvons constater que l'âge des professeurs d'EPS au lycée est plutôt homogène. Le faible taux des jeunes professeurs au lycée peut

s'expliquer par le système d'affectation de l'Education Nationale, qui généralement fait que tous les jeunes professeurs sont d'abord nommés dans le Nord et dans la région parisienne. Nous verrons plus tard si cet âge influe sur leurs représentations.

Question 2 : Sexe

Tableau 6 : Sexe des enseignants

Réponses des professeurs des écoles	Fréquence	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquence	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquence
Femme	71,0%	Femme	47,0%	Femme	45,0%
Homme	29,0%	Homme	53,0%	Homme	55,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

La grande majorité des professeurs des écoles interrogés sont des femmes (71%). La part homme / femme semble être assez bien respectée parmi les professeurs d'EPS au collège puisque 47% des personnes interrogées sont des femmes et 53% sont des hommes. La proportion d'hommes et de femmes enseignants d'EPS au lycée est quasiment semblable, l'équilibre est assez bien respecté car 45% des enseignants sont des femmes et 55% des hommes.

Question 3 : Milieu

Tableau 7 : Milieu d'enseignement

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Urbain	73,0%	Urbain	78,0%	Urbain	88,0%
Rural	27,0%	Rural	22,0%	Rural	12,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

Sur l'ensemble des instituteurs interrogés, un grand nombre d'entre eux travaille en zone urbaine (73%). Le constat est similaire au collège. On retrouve cette tendance parmi les professeurs de lycée : ils sont 88% à travailler en ville contre 12% à enseigner en zone rurale. En effet, les professeurs à tout niveau scolaire enseignent en grande majorité dans des milieux urbains. Ceci est vrai pour les professeurs des écoles, le nombre important d'enseignants en milieu urbain est dû notamment au fait que les écoles y sont plus nombreuses. Pour autant, beaucoup de professeurs des écoles enseignent en milieu rural, notamment en début de carrière. C'est surtout au

lycée que nous pouvons voir une grande disproportion du fait que ces derniers sont surtout implantés en ville.

Nous exposons à travers les questions 4 et 5 les connaissances des enseignants sur les jeux traditionnels afin de prouver nos sous-hypothèses explicatives (SHE 4 et 5) qui souligne que les professeurs ne connaissent pas assez ces activités, donc ne peuvent pas les transmettre en séances d'EPS.

Question 4 : Connaissez-vous les jeux traditionnels ?

Tableau 8 : Connaissances des enseignants sur les jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	57,0%	Oui	32,0%	Oui	5,0%
Un peu	31,0%	Un peu	56,0%	Un peu	56,0%
Très peu	10,0%	Très peu	11,0%	Très peu	38,0%
Pas du tout	2,0%	Pas du tout	1,0%	Pas du tout	1,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

Ce tableau à plat permet une répartition plus détaillée des variables. La plupart des professeurs au primaire (57% « oui » et 31% « Un peu ») et au collège (32% « Oui » et 56% « Un peu ») connaissent les jeux traditionnels, alors que seulement 5% des professeurs au lycée les connaissent bien. Leurs réponses se répartissent entre 56% « Un peu » et 38% « Très peu ». En primaire, les jeux traditionnels sont beaucoup plus utilisés que dans le secondaire. Durant la formation des professeurs des écoles, des cours à propos des jeux traditionnels sont abordés. De plus les apprentissages sont fixés à partir de compétences à atteindre et les jeux traditionnels sont très souvent utilisés pour développer ces compétences. En revanche dans la formation CAPEPS, les jeux traditionnels sont également abordés mais ne constituent pas une part importante de la formation. Il nous semble curieux que les professeurs de lycée aient une connaissance moins importante des jeux traditionnels que ceux de collège alors que les professeurs du secondaire (collège et lycée) ont la même formation. La connaissance plus importante des jeux traditionnels par les professeurs de collège peut, peut-être, s'expliquer par la proximité avec les apprentissages de l'école primaire durant lesquels, ces jeux sont très souvent utilisés. Bien sûr, ceci n'est qu'une tentative d'explication. Selon une conseillère départementale, il lui « *semble que ce*

n'est pas le fait que les gens ne connaissent pas les jeux traditionnels, mais plutôt qu'ils les ignorent. »

Question 5 : Citez les jeux traditionnels les plus connus par vous

Tableau 9 : Les jeux traditionnels les plus connus

Réponses des professeurs des écoles	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Nombre citations
Ballon prisonnier	55	Passé à dix	75	Passé à dix	86
Béret	49	Ballon prisonnier	58	Ballon prisonnier	62
Epervier	45	Béret	31	Epervier	40
Marelle	36	Epervier	28	Béret	38
Chat perché	26	Thèque	17	Marelle	13
Passé à dix	23	Chat perché	14	Thèque	13
Furet	17	Marelle	14	Trois camps	6
1, 2, 3 soleil	15	Furet	9	Furet	4

Les jeux traditionnels les plus connus sont surtout les jeux d'équipes qui permettent de réunir un grand nombre de joueurs comme la passe à dix, le ballon prisonnier, le béret ou l'épervier, à l'exception de la marelle. Les jeux plutôt individuels comme le diabololo, le foulard ou encore le jonglage semblent être méconnus des professeurs d'EPS en collège ou simplement ils ne sont pas cités. En effet, le jeu en équipe est convivial et plaisant, ainsi, ils s'investissent presque toujours dans ce genre d'activités (ballon prisonnier, le béret ou l'épervier). De plus, nous pouvons remarquer que ce sont toujours les mêmes jeux qui sont connus par les professeurs qu'ils soient titulaires du primaire, du collège ou du lycée. La passe à dix arrive en tête au collège et au lycée. Un conseiller départemental interrogé pense que les professeurs d'EPS « *utilisent souvent « la passe à dix » comme un jeu préparatoire au sport parce que ce dernier se rapproche de l'activité basket-ball, handball et football* ». Nous pensons que les professeurs des écoles connaissent plus de jeux traditionnels car ils les utilisent très régulièrement et ce dès la maternelle. De plus, certains jeux ont un aspect ludique, voire enfantin, qui se prête parfaitement aux apprentissages de jeunes enfants. A l'inverse, ils sont moins facile à mettre en œuvre avec des élèves plus âgés qui pourraient reprocher à ces jeux leur côté « infantilisant » et par conséquent refuser d'y adhérer. Face à ces comportements prévisibles, les enseignants du secondaire attachent peut-être moins d'importance ou n'osent pas aller

vers ces jeux par appréhension de la réaction des élèves. Là encore, ce n'est qu'un essai d'explication.

Nous avons souligné tout au long de notre thèse, tout comme l'a fait DUGAS, que les jeux traditionnels, « *de par leur variété structurelle et culturelle, [ces jeux] procurent, au-delà de la joie et des éclats de rire, un foisonnement de plaisirs qui n'a rien à envier aux autres formes sociales de pratiques physiques* ». ⁴⁸¹ Nous cherchons à découvrir en posant les questions 6 et 7, si les élèves, selon les enseignants, sont intéressés par les jeux traditionnels et prennent plaisir à les pratiquer, afin de valider ou non notre sous-hypothèse explicative (SHE6). En effet, nous craignons que les élèves d'aujourd'hui, trop occupés à s'investir dans les jeux modernes se désintéressent des ces activités.

Question 6 : Selon vous, les filles prennent-elles du plaisir à pratiquer les jeux traditionnels dans vos séances d'EPS?

Tableau 10 : Intérêt des filles pour les jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	86,0%	Oui	10,0%	Oui	2,0%
Un peu	10,0%	Un peu	56,0%	Un peu	50,0%
Très peu	3,0%	Très peu	30,0%	Très peu	43,0%
Pas du tout	1,0%	Pas du tout	4,0%	Pas du tout	5,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

D'après nos résultats, les filles sont favorables à la pratique des jeux traditionnels. Nous y trouvons moins de compétitivité à travers ces jeux qui sont plus compatibles avec les aspirations féminines. L'approche de l'activité physique sous une forme plus ludique et plus conviviale devant ainsi être recherchée. ⁴⁸² L'une des raisons est peut-être que cette activité est souvent constituée de « *pratiques facilitant l'intégration, où il n'est pas toujours nécessaire d'établir des catégories et de limiter le type de participants* ». ⁴⁸³ Selon un conseiller départemental, « *en pratiquant les jeux*

⁴⁸¹ Dugas, *op. cit.*, 2007.

⁴⁸² Deydier Brigitte, *Changeons ensemble le regard sur la femme dans le sport*, Rapport au ministre de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative et à la ministre de la Parité et de l'Égalité professionnelle, avril 2004.

⁴⁸³ Lavega Père Burgués, *Tradition et Modernité dans les jeux et les sports traditionnels*, Ed. INDE, 2000.

traditionnels en séance d'EPS, on réduit les exigences techniques, ceux qui ont la technique, ils en profitent, ceux qu'ils l'ont pas ils peuvent s'en sortir. Et comme ils sont des classes mixtes, les filles y trouvent largement leur compte et se régalent. »

Nous pouvons souligner à l'unanimité dans l'enseignement primaire ($p=0,01$)⁴⁸⁴ que les filles sont très satisfaites de jouer aux jeux traditionnels en cours d'EPS. L'estimation des professeurs portant sur la connaissance des jeux s'avère donc exacte. Alors que la majorité des collégiennes s'y intéressent tout juste un peu comme l'ont estimé les professeurs ($p=0,01$). Au lycée ($p=0,01$), pour les filles ce n'est pas une activité qui dérange mais ce n'est pas non plus ce qu'elles préfèrent. Nous pensons qu'il faut relativiser le « rejet » des jeux traditionnels par les filles. Il est, à notre avis, à mettre en relation avec un investissement général des filles en EPS qui devient de moins en moins conséquent au fur et à mesure qu'elles se rapprochent du lycée. Ceci est valable pour l'ensemble des activités proposées, que ce soit les jeux traditionnels ou les APSA plus codifiées qu'on retrouve souvent dans le secondaire. De même, comme le souligne BURGUES, nous estimons nécessaires « *d'introduire d'autres modalités susceptibles de faire augmenter la présence de la femme : ce pourrait être des jeux dansés, ou des jeux de lancer de précision où la force ne serait pas un facteur contraignant* ».⁴⁸⁵

Question 7 : Selon vous, les garçons prennent-ils du plaisir à pratiquer les jeux traditionnels dans vos séances d'EPS ?

Tableau 11 : Intérêt des garçons pour les jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	86,0%	Oui	15,0%	Oui	6,0%
Un peu	12,0%	Un peu	68,0%	Un peu	59,0%
Très peu	1,0%	Très peu	13,0%	Très peu	32,0%
Pas du tout	1,0%	Pas du tout	4,0%	Pas du tout	3,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

⁴⁸⁴ Nous rappelons que les seuils de (p) sont déterminés comme cela :

- (p) = 0,01 = La dépendance est très significative.
- 0,01 > (p) > 0,05 = La dépendance est significative.
- 0,20 > (p) > 0,05 = La dépendance est peu significative.
- (p) > 0,20 = Il n'y a pas de dépendance.

⁴⁸⁵ Lavega, *op. cit.*, 2000.

De même que chez les filles, les garçons prennent plaisir à participer aux jeux traditionnels dans l'enseignement primaire ($p=0,01$). L'investissement des garçons est très important dans ce type de jeux, peut-être plus que dans les activités plus proches des pratiques de référence. L'aspect ludique et divertissant de ces activités plait aux plus jeunes. En grandissant, ces derniers apprécient de moins en moins les jeux traditionnels. Tout comme pour les filles, les enseignants d'EPS estiment que la majorité des garçons au collège ne s'intéressent pas vraiment aux jeux traditionnels ($p=0,01$). Seulement 15% des professeurs pensent que les collégiens prennent plaisir à pratiquer les jeux traditionnels en cours d'EPS. Le désintérêt pour les jeux traditionnels au collège ne provient donc pas du genre. De-même au lycée, que cela soit pour les filles ou les garçons ce n'est pas une activité qui dérange mais ce n'est pas non plus ce qu'ils préfèrent... Effectivement, au collège et au lycée ($p=0,01$ respectivement), les élèves portent moins d'intérêt à ces activités car le contexte scolaire à cet âge implique du sérieux qui tend plutôt à l'évaluation des performances. Comme nous l'avons dit, il se peut que le côté puéril que peuvent ressentir certains élèves à l'égard de ces jeux ne les incite pas à s'investir pleinement dans ce type d'activités. Et ce d'autant plus à une période où l'identité de l'adolescent est mise à mal (transformations corporelles et morphologiques..., et que se (re)constituent l'estime de soi, l'importance du regard des autres et la recherche de nouvelles affiliations...). Nous avons pu constater que la motivation est la même, les jeux traditionnels sont appréciés à tout âge et quel que soit le sexe.

La question 8 est posée pour l'observation du terrain pour faire l'état des lieux de la pratique des jeux traditionnels en général.

Question 8 : Dans quel cadre les enfants jouent-ils le plus aux jeux traditionnels ?

Tableau 12 : Le cadre de pratique des jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Nombre citations ⁴⁸⁶	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Nombre citations
Séance d'EPS	59	Séance d'EPS	36	Pas de cadre	59
Centre de vacances	42	Club	31	Club	25
Cours de récréation	31	Pas de cadre	30	Séance d'EPS	17
Lieu non-encadré par un adulte (rue, place du village...)	29	Centre de vacances	24	Centre de vacances	8
Club	20	Lieu non-encadré par un adulte (rue, place du village...)	10	Lieu non-encadré par un adulte (rue, place du village...)	5
Pas de cadre	0	Cours de récréation	2	Cours de récréation	0

Selon les professeurs des écoles ($p=0,01$), visiblement les élèves de l'enseignement primaire jouent surtout aux jeux traditionnels dans le cadre des séances d'EPS mais beaucoup d'enfants aiment y jouer en cours de récréation, simplement pour s'amuser, et encore dans les centres de loisirs, où les animations sont encore centrées sur ces activités.⁴⁸⁷ Dans le même temps, les enfants jouent souvent aux jeux traditionnels lorsqu'ils ne sont pas encadrés par des adultes. Selon LAVEGA, « *tout terrain sur lequel se déroulent des jeux traditionnels (rue, place, terrain vague ou salle omnisports) est un laboratoire où se produisent des expériences émotionnelles, des apprentissages, des rapports moteurs et des retombées socialisatrices qui méritent d'être étudiées* ». ⁴⁸⁸ La plupart des professeurs pensent que les jeux traditionnels ne sont plus pratiqués par les collégiens et les lycéens ($p=0,01$ respectivement) sauf dans certains lieux encadrés comme les clubs sportifs et les séances d'EPS avec la « passe à

⁴⁸⁶ Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (5 au maximum).

⁴⁸⁷ Il nous semble important, pour compléter cette recherche, de connaître la formation, les organismes de formations et les diplômes d'animation dont bénéficient les agents d'encadrement des activités socio-éducatives des enfants et préadolescents. Les formations sont centrées sur le domaine de l'éducation, de l'animation, de la santé et de l'action sociale. Les organismes de formations sont la CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active), Francs et Franches camarades, UFCV, etc. Les brevets d'animations connus en France sont le BEES (Brevet d'État d'éducateur sportif), le BPJEPS (Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport), le BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur), le BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur) et le BASE (Brevet d'Aptitude à l'Animation Socio-éducative).

⁴⁸⁸ Lavega Père Burgués, *Contribution des jeux et sports traditionnels à une approche systémique de la santé*, Lleida, 2009.

dix » par exemple. Cette notion du jeu nous renvoie à notre cadre théorique où nous avons insisté sur la vision que les acteurs de l'EPS et de la société donnent aux jeux traditionnels, où ils ne sont considérés que préparatoires à d'autres activités. Le jeu reste alors pour certains professeurs comme un sous-produit comportemental, inférieur par essence aux autres activités physiques notamment les sports. Un des inspecteurs interrogés se souvient qu'il jouait « *souvent à des jeux traditionnels en dehors de l'école avec ses amis (cache cache, tomate...)*. *J'ai l'impression aujourd'hui que les enfants jouent de moins en moins à ce type de jeu, non seulement dans l'école de façon spontanée mais également en dehors de l'école.* » Peut-être est-ce dû en partie à l'émergence des jeux vidéo ? Beaucoup d'élèves dans les écoles sont captivés par les jeux vidéo et les dernières consoles de jeux. Nous verrons plus tard, en analysant le questionnaire des élèves eux-mêmes, si leurs réponses correspondent à celles de leurs maîtres.

Nous avons émis une sous-hypothèse explicative (SHE5) qui souligne que les enseignants estiment que les jeux traditionnels sont dépourvus de valeurs éducatives quant au développement physique et comportemental de l'élève. Nous testons dans la question 9, en décryptant par le moyen de tableaux récapitulatifs les qualités physiques et sociales liées à ces activités ludiques.

Question 9 : A votre avis, les jeux traditionnels permettent-ils de développer des qualités physique et comportemental de l'élève ?

Après avoir examiné toutes les variables (vitesse, adresse, équilibre, détente, force, souplesse, endurance, respect de l'autre, coopération, respect des règles, mixité), nous avons visualisé les résultats sous forme d'un tableau récapitulatif, appelé dans le Sphinx « Tableaux à plats accolés ». Nous pouvons dans cette fonction regrouper toutes variables, à condition que celles-ci aient exactement le même nombre de modalités.

Tableau 13 : Qualités physique et comportemental des élèves en école primaire

Réponses des professeurs des écoles	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Vitesse	64,0%	32,0%	2,0%	2,0%	100%
Adresse	79,0%	17,0%	4,0%	0,0%	100%
Equilibre	42,0%	36,0%	20,0%	2,0%	100%
Détente	50,0%	27,0%	19,0%	4,0%	100%
Force	18,0%	31,0%	39,0%	12,0%	100%
Souplesse	25,0%	39,0%	31,0%	5,0%	100%
Endurance	47,0%	33,0%	17,0%	3,0%	100%
Respect de l'autre	89,0%	9,0%	2,0%	0,0%	100%
Coopération	92,0%	7,0%	1,0%	0,0%	100%
Respect des règles	98,0%	2,0%	0,0%	0,0%	100%
Mixité	83,0%	13,0%	3,0%	1,0%	100%
Ensemble	62,5%	22,4%	12,5%	2,6%	100%

Tableau 14 : Qualités physique et comportemental des élèves au collège

Réponses des professeurs d'EPS au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Vitesse	38,0%	56,0%	6,0%	0,0%	100%
Adresse	56,0%	39,0%	5,0%	0,0%	100%
Equilibre	13,0%	46,0%	40,0%	1,0%	100%
Détente	5,0%	36,0%	53,0%	6,0%	100%
Force	6,0%	58,0%	36,0%	0,0%	100%
Souplesse	3,0%	11,0%	50,0%	36,0%	100%
Endurance	6,0%	23,0%	59,0%	12,0%	100%
Respect de l'autre	83,0%	16,0%	1,0%	0,0%	100%
Coopération	82,0%	17,0%	1,0%	0,0%	100%
Respect des règles	84,0%	16,0%	0,0%	0,0%	100%
Mixité	66,0%	27,0%	7,0%	0,0%	100%
Ensemble	40,2%	31,4%	23,5%	5,0%	100%

Tableau 15 : Qualités physique et comportemental des élèves au lycée

Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Vitesse	25,0%	72,0%	3,0%	0,0%	100%
Adresse	52,0%	45,0%	3,0%	0,0%	100%
Equilibre	3,0%	21,0%	63,0%	13,0%	100%
Détente	4,0%	16,0%	64,0%	16,0%	100%
Force	0,0%	40,0%	54,0%	6,0%	100%
Souplesse	3,0%	3,0%	43,0%	51,0%	100%
Endurance	5,0%	7,0%	53,0%	35,0%	100%
Respect de l'autre	65,0%	34,0%	1,0%	0,0%	100%
Coopération	66,0%	32,0%	2,0%	0,0%	100%
Respect des règles	67,0%	29,0%	4,0%	0,0%	100%
Mixité	49,0%	39,0%	12,0%	0,0%	100%
Ensemble	30,8%	30,7%	27,5%	11,0%	100%

D'après l'opinion des enseignants des trois niveaux scolaire ($p=0,01$ respectivement), les jeux traditionnels développent de manière significative les qualités physiques de vitesse et d'adresse de l'élève. L'équilibre est un apprentissage très important (apprentissage sensoriel et moteur), selon les professeurs de l'enseignement primaire, c'est assurément le cas en école maternelle. C'est moins le cas pour les plus grands pour qui l'équilibre moteur est acquis. Alors que les qualités physiques de détente, de souplesse et de force ne semblent pas être des éléments importants développés par les jeux traditionnels, à part un petit peu plus au primaire, mais ce n'est pas flagrant. En effet ce n'est pas ce qui est recherché en priorité. Dans l'enseignement primaire, l'endurance est une qualité essentielle développée par les jeux traditionnels mais elle perd de son importance quand les élèves pratiquent ces activités non-institutionnelles dans les classes supérieures. En primaire, le développement de ces qualités est, pensons-nous, en partie lié à l'investissement et l'engagement des élèves dans les activités qui sont plus spontanées en primaire que dans le secondaire. Les élèves sont toujours en activité, ils courent et se déplacent constamment.

Sur le plan social, en règle générale, selon les enseignants, les activités ludiques développent plus les qualités sociales que les qualités physiques intrinsèques. Les jeux traditionnels sont importants pour consolider l'esprit de groupe, le savoir-être et la communication entre les participants (respect de l'autre, coopération, respect des règles et de la mixité). A l'unanimité, le respect de l'adversaire semble être inhérent à la pratique des jeux traditionnels. En effet, il est difficile de jouer si les règles ne sont pas respectées. De même, la coopération⁴⁸⁹ semble être aussi caractéristique de leur pratique. Ces derniers sont souvent proposés en début d'année au niveau primaire afin qu'une ambiance de classe positive s'installe au plus vite. La coopération est d'ailleurs l'un des objectifs principaux lorsque les jeux collectifs sont mis en place. Pour l'un des inspecteurs interrogés, il s'agit d'accorder plus d'importance à la coopération et à l'organisation collective qu'aux savoir-faire techniques (passes, shoots...) lors des évaluations. Les jeux traditionnels permettent de développer toutes les qualités que l'on retrouve dans les sports collectifs, voire plus, car d'après les travaux de PARLEBAS certains de ces activités, surtout les jeux paradoxaux,

⁴⁸⁹ Voir au sujet de la coopération dans les jeux traditionnels, Collard Luc et Dugas Eric, *Comment des sportifs jouent une adaptation du dilemme du prisonnier ?* Revue STAPS, n° 79, 2008, p.39-48.

présentent des interactions sociales supérieures à certains sports collectifs.⁴⁹⁰ De son côté, COLLARD insiste sur le fait que ces relations sociales « ...sont bien plus équivoques que celles attestées par le modèle sportif. Une cour de récréation ou une réunion de travail s'apparentent plus à une partie de « balle assise » qu'à l'affrontement transparent et exclusif du sport. »⁴⁹¹ De plus, le fait d'organiser également une forme de passe à dix avec les élèves, à un moment donné, peut permettre d'inclure les filles. La mixité en EPS est certainement plus présente et plus facile à mettre en place en primaire qu'au secondaire. Du moins nous pensons qu'elle sera plus présente dans les jeux traditionnels que dans les activités plus institutionnalisées, pratiques sociales de référence.

En effet, on constate qu'avec les jeux traditionnels nous sortons du cadre de l'activité spécifique, car ils englobent plus la généralité, il y a une sorte de mélange, et tout le monde y trouve son compte. On réduit les exigences techniques, les élèves qui ont la technique en profitent, ceux qu'ils ne l'ont pas peuvent participer de manière plus importante. Les jeux traditionnels permettent en priorité le développement des relations sociales, de la coopération et du savoir-être. Nous pensons aussi que ces jeux favorisent le bon développement cognitif : prise d'informations, de décision, lecture du jeu...

Un inspecteur souligne qu'ils sont bénéfiques « au même titre que les sports dans la mesure où ils font intervenir l'élève dans une activité complète, donc ils ont des effets sur tous les paramètres d'un élève en action. »

En effet, les jeux traditionnels, comme à la fin du XIX^e siècle, sont devenus éducatifs par le traitement pédagogique surveillé et dirigé, effectué par les acteurs de l'éducation physique. Après avoir fait l'éloge de la spontanéité, de la liberté au nom de l'hygiène et de la lutte contre le surmenage scolaire, ces éducateurs s'entendent pour canaliser les jeux des élèves, tout comme les font aujourd'hui les professeurs d'EPS.

Les questions (10, 11, 12 et 13) qui suivent tentent d'étudier la formation, les connaissances des professeurs en matière de jeux traditionnels, leurs intérêts envers

⁴⁹⁰ Parlebas Pierre, *Sport en jeux*, VEN, hors série, 1987.

⁴⁹¹ Collard Luc, *Sport et agressivité*, Méolens-Revel, DésIris, 2004, p.137.

ces activités et leur expérience antérieure. Cela dans le but de se rendre compte de notre sous-hypothèse explicative (SHE4).

Question 10 : Pendant votre enfance, avez-vous joué aux jeux traditionnels ?

Tableau 16 : Pratique des jeux à l'enfance

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Souvent	61,0%	Souvent	56,0%	Souvent	52,0%
Parfois	36,0%	Parfois	33,0%	Parfois	4,0%
Rarement	2,0%	Rarement	11,0%	Rarement	20,0%
Jamais	1,0%	Jamais	0,0%	Jamais	0,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

La plupart des enseignants ont pratiqué les jeux traditionnels durant leur jeune âge. Cela montre que les jeux traditionnels sont considérés comme des jeux de l'enfance. Ce qui peut expliquer qu'on les retrouve de façon plus prégnante en primaire. Ces jeux sont certainement plus en adéquation avec les attentes et les besoins des élèves de primaire que ceux du secondaire.

Nous constatons d'après les résultats obtenus que les enseignants ne connaissent pas assez les jeux et n'ont pas reçu non plus de formations sur leurs enseignements. Un professeur d'EPS fournit un enseignement de moindre qualité si l'activité physique en question est mal maîtrisée.

Questions 11 : Quand vous étiez à l'université, avez-vous reçu une formation sur les jeux traditionnels ?

Tableau 17 : Formations universitaires

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	20,0%	Oui	3,0%	Oui	0,0%
Un peu	47,0%	Un peu	5,0%	Un peu	0,0%
Très peu	22,0%	Très peu	36,0%	Très peu	28,0%
Pas du tout	11,0%	Pas du tout	56,0%	Pas du tout	72,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

La majorité des professeurs n'ont pas reçu de formations universitaires sur les jeux traditionnels ($p=0,01$ respectivement). Ce n'est pas un classique de la formation des professeurs d'EPS. Un inspecteur estime « *qu'il faut que les professeurs aient des*

connaissances concernant ces jeux traditionnels ; c'est vrai que dans nos études on n'est pas formé à ça. Le problème il est là aussi ; moi je n'ai pas le souvenir que j'ai fait des jeux traditionnels dans mes études d'éducation physique. Donc après c'est une culture personnelle qui fait qu'on l'incorpore dans les cours. Moi je pense que c'est un manque. »

Mais il semble que les professeurs des écoles aient bénéficié de stages sur ce sujet lors de leur formation à l'IUFM. Nous y trouvons à la fois des cours théoriques et de la pratique. Les sports « classiques » sont envisagés tout comme les jeux traditionnels. C'est d'ailleurs très certainement pour cela que l'on retrouve davantage les jeux traditionnels à l'école primaire.

Question 12 : Avez-vous reçu des informations sur les jeux traditionnels pendant vos cours universitaires ?

Tableau 18 : Cours universitaires

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	23,0%	Oui	3,0%	Oui	2,0%
Un peu	49,0%	Un peu	12,0%	Un peu	29,0%
Très peu	19,0%	Très peu	60,0%	Très peu	39,0%
Pas du tout	9,0%	Pas du tout	25,0%	Pas du tout	30,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

La majorité des professeurs n'a pas reçu d'informations relatives aux jeux traditionnels à l'université ($p=0,01$ respectivement). Les instituteurs semblent être plus – et mieux – informés que les autres à ce sujet. D'ailleurs, il nous semble que les enseignants ne maîtrisent pas en général l'application des jeux traditionnels ou leur transmission aux élèves. Ils paraissent éprouver une certaine difficulté à rendre ces connaissances opérationnelles sur le terrain. Nous pensons que cette difficulté réside dans le manque de formations et d'informations concernant leur enseignement et leur contenu. Un des inspecteurs interrogé précise : *« c'est vrai que dans nos études nous ne sommes pas formé à ça. Le problème il est là aussi, moi je n'ai pas le souvenir que j'ai fait des jeux traditionnels dans mes études d'éducation physique. Donc après c'est une culture personnelle qui fait qu'on l'incorpore dans les cours. Moi je pense que c'est un manque »*.

Question 13 : Combien de jeux traditionnels enseignez-vous dans vos séances d'EPS ?

Tableau 19 : Nombre de jeux traditionnels utilisés en séance d'EPS

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
3 jeux	3,0%	2 jeux	9,0%	0 jeu	33,0%
4 jeux	4,0%	3 jeux	28,0%	1 jeu	36,0%
5 jeux	43,0%	4 jeux	25,0%	2 jeux	24,0%
6 jeux	27,0%	5 jeux	19,0%	3 jeux	6,0%
7 jeux	10,0%	6 jeux	10,0%	4 jeux	1,0%
8 jeux	12,0%	7 jeux	8,0%	5 jeux	0,0%
9 jeux	1,0%	8 jeux	1,0%	6 jeux	0,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

En moyenne, les enseignants du primaire utilisent cinq jeux, pour trois en collège et un jeu pour l'enseignement au lycée ($p=0,01$ respectivement). Ceci est certainement dû aux différences de formation, plus axée sur les jeux traditionnels pour les professeurs des écoles, qui les utilisent davantage dans leurs séances que les professeurs du collège et du lycée. Plus le niveau scolaire est élevé moins les jeux sont utilisés.

Afin d'étudier notre sous-hypothèse explicative (SH1) sur l'influence de l'âge des professeurs sur l'enseignement des jeux traditionnels dans les séances d'EPS, nous avons établi un tableau de moyennes entre deux variables, l'âge des professeurs et la fréquence des jeux enseignés.

Question 14 : Est-ce que les « anciens » professeurs utilisent un plus grand nombre de jeux traditionnels que les « nouveaux » dans leurs séances d'EPS ?

Tableau 20 : Moyennes ; Age des enseignants x Nombre de jeux traditionnels utilisés

Age des professeurs des écoles	Nombre de jeux traditionnels utilisés	Age des professeurs d'EPS au collège	Nombre de jeux traditionnels utilisés	Age des professeurs d'EPS au lycée	Nombre de jeux traditionnels utilisés
20-29	5,05	20-29	2,50	20-29	0,58
30-39	6,08	30-39	2,63	30-39	0,85
40-49	5,58	40-49	3,00	40-49	1,03
50-59	5,53	50-59	4,52	50-59	1,63
Total	5,59	Total	3,21	Total	1,06

Le tableau de moyennes a permis d'établir une relation entre l'âge et le nombre de jeux traditionnels utilisés. La fréquence d'utilisation des jeux traditionnels au niveau de l'enseignement primaire dépend peu de l'âge, car aucun critère ne permet de discriminer les catégories ($p=0,17$). Dans l'enseignement secondaire ($p=0,01$ au collège et $p=0,24$ au lycée), nous remarquons, en règle générale, que ce sont surtout les anciens enseignants qui peuvent enseigner un plus grand nombre de jeux traditionnels. Ces nombres correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon. Le tableau de moyenne montre donc une différence de pratique des jeux traditionnels due à l'âge surtout au lycée. Les professeurs plus expérimentés reconnaissent probablement plus de valeurs éducatives et d'utilités pédagogiques aux activités ludiques, malgré le rejet des textes officiels et la préférence d'une idéologie dominante qui consacre le sport comme activité principale dans l'EPS.

Afin de tester notre sous-hypothèse explicative (SHE1) concernant l'influence du sexe des professeurs sur l'enseignement des jeux traditionnels dans les séances d'EPS, nous avons établi un tableau de moyennes entre deux variables, le sexe des professeurs et la fréquence de jeux enseignés.

Question 15 : Est-ce que les femmes enseignent plus les jeux traditionnels que les hommes ?

Tableau 21 : Moyennes ; Sexe des enseignants x Nombre de jeux traditionnels utilisés

Sexe des professeurs des écoles	Nombre de jeux traditionnels utilisés	Sexe des professeurs d'EPS au collège	Nombre de jeux traditionnels utilisés	Sexe des professeurs d'EPS au lycée	Nombre de jeux traditionnels utilisés
Femme	5,53	Femme	3,02	Femme	1,09
Homme	5,74	Homme	3,38	Homme	1,04
Total	5,59	Total	3,21	Total	1,06

Dans les trois niveaux scolaires ($p=0,56$ au primaire, $p=0,78$ au collège et au lycée), la fréquence d'utilisation des jeux traditionnels enseignés ne dépend pas du sexe du professeur. Aucun critère ne permet de discriminer les catégories. A l'école primaire, les professeurs sont capables d'enseigner cinq jeux traditionnels en moyenne. Au collège, ils pourraient en enseigner trois et au lycée, les professeurs estiment qu'ils en enseignent un. Sur l'ensemble des professeurs, les hommes et les femmes sont

capables d'enseigner le même nombre de jeux selon qu'ils travaillent à l'école primaire, au collège ou au lycée. Les instituteurs sont davantage confrontés aux jeux traditionnels. Au contraire, au lycée et au collège, la place de ces jeux est restreinte, ainsi, ils n'ont pas l'habitude d'organiser ces activités.

D'après les textes officiels et les travaux de BESSY en 1991⁴⁹², de DURALI, GEAY, PERRIOT et ROLAN en 2002⁴⁹³, de COMBAZ en 1992⁴⁹⁴ et DUFOUR en 2006⁴⁹⁵, nous sommes certains que le sport est l'activité physique la plus utilisée dans les textes officiels et dans les séances d'EPS. Nous examinons là l'influence des instructions et examens officiels à tendance sportive sur la quasi élimination des jeux traditionnels des séances d'EPS (SHE3).

Question 17 : La préférence envers d'autres activités physiques dans les instructions officielles influence-t-elle vos choix concernant les jeux traditionnels dans vos propres séances d'EPS ?

Les instructions officielles dictent les programmes d'EPS. Les jeux traditionnels sont pratiquement exclus de ces textes. Les professeurs d'EPS sont dans l'obligation d'appliquer les instructions. Nous pensons que l'absence des jeux des instructions officiels incite, d'une certaine façon, les professeurs à mettre à l'écart ces activités.

Tableau 22 : Influence des instructions officielles

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	8,0%	Oui	15,0%	Oui	48,0%
Un peu	8,0%	Un peu	53,0%	Un peu	43,0%
Très peu	24,0%	Très peu	27,0%	Très peu	6,0%
Pas du tout	60,0%	Pas du tout	5,0%	Pas du tout	3,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

⁴⁹² Bessy Olivier, « Nouvelles pratiques, sports de base ? », *Revue EPS*, 227, 1991, p.75-79.

⁴⁹³ Durali S, Geay S., Perriot C, Rolan H, « La réalité des pratiques en EPS », *Revue EPS*, 296, 2002, pp. 35-38.

⁴⁹⁴ Combaz Gilles, *Sociologie de l'éducation : évaluation et inégalités de réussite*, Paris, PUF, 1992.

⁴⁹⁵ Dufour Yancy, *Gérer motivation et apprentissage en EPS. De la programmation d'APSA... à la situation d'apprentissage*. Lille, Ed. AEEPS, 2006, pp. 13-30.

Dans l'enseignement primaire, les instructions officielles ne sont absolument pas sportives, loin de là. Bien que les compétences se réfèrent quelque peu au sport, des espaces de liberté sont donnés pour la pratique d'autres activités physiques. Selon une conseillère départementale, *« nous pouvons remarquer que dans le programme de 2002 de l'école, dans tout ce qui concerne l'éducation physique, il y a une forte réhabilitation des jeux traditionnels puisque dans chaque année des cycles 2 et 3 de l'école, une injonction du programme dit qu'un modèle d'apprentissage, ayant comme support les jeux traditionnels doit être travaillé dans le cadre de l'opposition collective. »*

D'après les résultats obtenus, la différence avec la répartition de référence est très significative ($p=0,01$), les instructions officielles n'influencent pas du tout les professeurs des écoles quant à l'utilisation des jeux traditionnels dans leurs séances d'EPS. D'après un des conseillers départementaux interrogés, pour les grandes classes de primaire (CM1 et CM2), les jeux traditionnels sont souvent utilisés en début de cycle pour aller progressivement vers des activités plus institutionnalisées. C'est ce qu'il a fait lors de son dernier cycle en jeux collectifs. Il alternait entre jeux collectifs traditionnels et basket ; les jeux traditionnels étant une bonne préparation aux sports collectifs, nous sommes toujours dans une vision spéculaire des jeux. Nous pouvons remarquer que la préférence d'autres activités physiques dans les instructions officielles influence un peu les enseignants au collège. Alors que les résultats au lycée confirment que la place limitée des jeux traditionnels dans les textes influence leur présence dans les séances d'EPS. En lycée, un inspecteur explique que dans le choix d'exercices du professeur, il est obligé de suivre un certain nombre de « canevas » ; *« de toute façon, les professeurs d'EPS collent à ce que leur IPR leur demandent de faire. Si l'IPR donne un certain nombre de consignes, ils ne se donnent pas le droit d'avoir un peu de liberté »*. Il y a quand même des objectifs à atteindre inscrits dans les textes officiels. Les nouveaux programmes donnent les grandes lignes et des choix d'exercices très ciblés. Un autre souligne que les instructions officielles ne font qu'influencer les enseignants en EPS. C'est leur mission d'utiliser et de respecter le programme. C'est le raisonnement que tient une inspectrice en confirmant que *« non seulement elles influencent, mais elles induisent les choix des professeurs d'EPS. C'est un fonctionnaire donc il est là pour appliquer les instructions officielles. Ce n'est pas une influence c'est une obligation institutionnelle donc le jour où les textes demanderont ainsi par exemple un cycle de jeu basé sur les jeux traditionnels, à ce*

moment là il y aura obligation de cette pratique à l'intérieur du cours d'EPS, mais pour l'instant les programmes ne demandent donc que les APSA ». Plus le niveau scolaire est élevé, plus les enseignants choisissent d'utiliser les activités sportives présentées dans les textes officiels au lieu des jeux.

Mais personne ne peut reprocher aux enseignants d'avoir utilisé le drapeau par exemple comme jeu collectif plus que le basketball. C'est sûr que ce dernier est socialisant mais le drapeau aussi, alors le professeur n'a qu'à justifier ces choix. Mais les professeurs d'EPS ne se donnent pas la liberté d'utiliser les jeux traditionnels, peut-être par sentiment de transgression des directives. Selon un conseiller départemental, *« il faut avoir du courage dans son métier, si on veut faire avancer un petit peu les choses. Pour faire en sorte que l'EPS soit ce qu'elle prétend vouloir être à travers les textes officiels, il faut que les enseignants soient un peu courageux, mais le courage est mince à avoir, parce que personne n'empêche de pratiquer les jeux traditionnels, c'est écrit nulle part. Il suffit d'avoir une culture personnelle du professeur en question. C'est vrai que la dimension des jeux traditionnels dans les IO n'est pas mise en avant de façon claire. À partir du moment où l'enseignant argumente, il peut introduire ces activités ludiques, mais reconnaissons-le, la référence proprement dite est relativement faible. »*

Question 18 : L'absence d'épreuve de jeux traditionnels aux examens officiels a-t-elle des conséquences sur vos choix les concernant dans vos séances d'EPS ?

Les professeurs préparent les élèves aux examens officiels d'EPS. Des activités sportives sont présentées la plupart des temps. Nous pensons dans notre sous-hypothèse explicative (SHE3) que l'absence des jeux traditionnels dans les épreuves officielles les met à l'écart des séances d'EPS. Les professeurs des écoles n'y figurent naturellement pas.

Tableau 23 : Influence des examens officiels

Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	8,0%	Oui	32,0%
Un peu	7,0%	Un peu	43,0%
Très peu	33,0%	Très peu	18,0%
Pas du tout	52,0%	Pas du tout	7,0%
Total observations	100%	Total observations	100%

Le fait que les jeux traditionnels soient absents des examens officiels n'influence pas le choix des professeurs du collège, puisqu'ils n'ont pas d'examens à préparer. La différence avec la répartition de référence est très significative ($p=0,01$).

A l'inverse, les résultats au lycée ($p=0,01$) confirment que la place limitée des jeux traditionnels dans les examens officiels influence leur présence dans les séances d'EPS. Un inspecteur précise « *qu'un professeur au lycée prépare durant toute l'année l'élève à l'épreuve officielle d'EPS.* » Un autre confirme que « *les cours d'EPS se réfèrent à des programmes, et dans les programmes on ne fait plus allusion aux jeux traditionnels. Ils sont obligés de suivre exactement les instructions.* » Une inspectrice souligne « *qu'en lycée les professeurs n'utiliseront jamais les jeux traditionnels dans la mesure où la demande institutionnelle ne concerne que les activités sportives. Les professeurs d'EPS collent à ce que leur inspecteur leur demande de faire. Si ce dernier donne un certain nombre de conseils, ils doivent les suivre.* »

Nous avons souligné que les jeux traditionnels ne peuvent pas être évalués, cela les marginalisent du système scolaire bâti sur la performance et l'évaluation. La question 23 essaie de rendre compte de la sous-hypothèse explicative (SHE3).

Question 19 : Évaluez-vous dans les jeux traditionnels ?

Tableau 24 : Evaluation des jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Souvent	12,0%	Souvent	0,0%	Souvent	0,0%
Parfois	43,0%	Parfois	11,0%	Parfois	0,0%
Rarement	16,0%	Rarement	40,0%	Rarement	26,0%
Jamais	29,0%	Jamais	49,0%	Jamais	74,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

Les professeurs des écoles évaluent parfois les jeux traditionnels, le plus souvent par des appréciations. En effet, à l'école primaire, les jeux traditionnels constituent une part importante de l'évaluation. L'évaluation prend davantage l'aspect d'un contrôle continu que d'une évaluation sommative en fin de cycle qu'on retrouve plus souvent dans le secondaire. Par conséquent, les jeux traditionnels constituent une part de l'évaluation des acquis et des progrès des élèves. Par contre, pour l'un des inspecteurs,

il n'y a pas de système d'évaluation, parce que pour lui la dimension auto-évaluative, même à la limite la dimension de gain ou de perte d'une partie est quasiment secondaire par rapport au plaisir du jeu lui-même. *« Tout le côté recherche de l'évaluation, de la mesure, autant pour les élèves que pour moi étaient souvent secondaire. Moi j'ai tendance à dire que l'évaluation tend à les dénaturer, la logique interne des jeux traditionnels est de s'en défaire »*. Au collège, les jeux traditionnels sont très peu évalués par les enseignants et jamais au lycée. Cela peut s'expliquer par le fait que l'EPS est une discipline qui veut depuis toujours justifier sa place dans le système scolaire. Pour cela elle utilise l'évaluation comme le font les autres disciplines mais il est difficile d'évaluer les jeux traditionnels, ils sont donc laissés de côté au profit des sports, activités évaluables.⁴⁹⁶

Selon une inspectrice, *« quand l'éducation physique a regagné l'éducation nationale, les chercheurs ont objectivé au maximum les critères d'évaluation. Donc en fait, moi il me semble que par notre travail on a été obligé de faire une EPS sur l'évaluation, on a scolarisé des activités, didactisation et travail sur l'évaluation. »*

Un conseiller souligne *« qu'il n'y a pas de raison qu'on ne puisse pas appliquer les mêmes constructions didactiques sur les jeux traditionnels que sur les activités sportives encore faudrait s'y pencher, mais on peut se pencher dans un niveau d'habileté différent, on peut concevoir des situations différentes. On n'interdit pas à une équipe pédagogique de le faire. La seule chose c'est que ça ne répondrait pas à la demande institutionnelle du champ culturel mais ça peut se concevoir dans un projet. »*

Question 20 : Les jeux traditionnels sont-ils exclus de vos séances d'EPS ?

Nous voulions savoir si les enseignants excluent les jeux traditionnels de leur séance d'EPS et à quel niveau ça se fait. Les réponses recueillis peuvent examiner effectivement nos deux hypothèses de départ (H1 et H2) sur la quasi élimination des jeux traditionnels dans le milieu scolaire et surtout à partir du secondaire.

⁴⁹⁶ Lentillon Vanessa, *Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive*, Revue STAPS, n°79, 2008, pp.49-66.

Tableau 25 : Exclusion des séances d'EPS

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	2,0%	Oui	7,0%	Oui	40,0%
Un peu	10,0%	Un peu	36,0%	Un peu	39,0%
Très peu	7,0%	Très peu	49,0%	Très peu	20,0%
Pas du tout	81,0%	Pas du tout	8,0%	Pas du tout	1,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

Les professeurs des écoles n'excluent pas les jeux traditionnels de leurs séances d'EPS ($p=0,01$), alors que les enseignants en collège les utilisent qu'à faible dose ($p=0,01$). La différence avec la répartition de référence au primaire et au collège est très significative. En effet dans l'enseignement primaire, on retrouve quasiment un jeu traditionnel à chaque séance d'EPS. Même si ces activités ne constituent pas le cœur de la séance, ils sont très souvent utilisés en échauffement ou sous forme d'ateliers. De même, c'est souligné dans les programmes qu'il faut faire au moins un cycle dans l'année dans la catégorie « sports collectifs et jeux traditionnels ». Les jeux traditionnels sont alors assez souvent pratiqués. Les enseignants travaillent alors en grand groupe ces activités qui plaisent aux enfants et qui collent aux objectifs formulés dans les programmes (*coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement...*). Selon un conseiller départementaux, « plus les élèves sont jeunes, plus on retrouve les jeux traditionnels. On les retrouve moins au cycle 3 (CE2, CM1, CM2) mais ils ont quand même une place importante et prépondérante. » Au lycée, les professeurs d'EPS excluent les jeux traditionnels de leurs séances. La différence avec la répartition de référence est très significative ($p=0,01$). « Malgré le fait que les jeux traditionnels présentent un grand intérêt éducatif », comme l'explique d'ailleurs un inspecteur, « plusieurs facteurs les ont fait écarter de la reconnaissance institutionnelle. Il y a eu de fortes pressions de la part des sports collectifs pour s'imposer en tant que pratique unique en EPS. De même, les traits culturels dans une région comme en Aquitaine, le sport de haut niveau influence culturellement les pratiques des élèves à l'école. Soulignons l'étendue de la culture du rugby qui est très importante dans le Sud-ouest, la pelote basque dans les Pyrénées-Atlantiques et le basket dans les Landes. Il est évident qu'ils ne sont pas très exploités au niveau de l'enseignement secondaire. »

Alors qu'un autre confirme que « c'est dans un souci d'efficacité qu'on inscrit les enfants très tôt dans une activité sportive pour obtenir des résultats. De même, le

sport est très médiatisé et les enfants sont plus attirés par ce qu'ils voient que par ces jeux qu'ils ne connaissent pas forcément. »

Un conseiller estime que *« les gens ont essayé aussi bien de faire en sorte qu'ils se divertissent de manière construite, puisque le sport est normé. »* Il pense *« qu'on a évincé les jeux parce qu'ils correspondaient certainement à une époque, comme la Soule qui était bien adapté au Moyen-âge. Aujourd'hui, le sport dévie vers la rentabilité et rapporte beaucoup de bénéfices financiers. Ce n'est plus une activité physique, c'est du business et du spectacle. »* Un autre considère *« que le sport lui-même était un moyen de réguler la violence sociale, et puis aussi, l'influence des moyens de télécommunications surtout l'image télévisuelle qui a fait le support de l'image privilégie le support sportif. Le sport en tant que phénomène mondial, culturel et surtout prétexte d'enjeux politique et économique, qu'il représente incontestablement, est incontournable à l'heure actuelle de la pratique physique dans les sociétés. »*

Question 21 : Est-ce que les « nouveaux » professeurs excluent davantage les jeux traditionnels que les « anciens » ?

Nous pensons que les anciens professeurs utilisent plus souvent les jeux traditionnels dans leurs séances car dans leur enfance ils ont eu plus souvent l'occasion d'y jouer alors que les jeunes enseignants ont plutôt pratiqué des activités modernes (SHE1). Pour mieux comprendre la dépendance entre les deux variables « Age » et « Exclusion séance d'EPS », nous avons eu recours aux tableaux croisés.

Tableau 26 : Croiser ; Age des enseignants x Exclusion des séances d'EPS

Au primaire	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout
20-29	0,0%	10,0%	20,0%	70,0%	20-29	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	20-29	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%
30-39	3,7%	11,1%	3,7%	81,5%	30-39	15,0%	50,0%	35,0%	0,0%	30-39	57,6%	39,4%	3,0%	0,0%
40-49	2,3%	11,6%	7,0%	79,1%	40-49	0,0%	41,9%	51,6%	6,5%	40-49	35,5%	45,2%	19,3%	0,0%
50-59	0,0%	5,0%	5,0%	90,0%	50-59	0,0%	0,0%	76,0%	24,0%	50-59	4,2%	37,5%	54,1%	4,2%
Total	2,0%	10,0%	7,0%	81,0%	Total	7,0%	36,0%	49,0%	8,0%	Total	40,0%	39,0%	20,0%	1,0%

La dépendance des résultats obtenus dans l'enseignement primaire n'est pas significative ($p=0,84$). Les professeurs des écoles de tout âge confondu utilisent les jeux traditionnels dans leurs séances d'EPS respectives en général. Alors que dans leur grande majorité les jeunes professeurs au collège excluent les jeux traditionnels de leurs séances, les enseignants plus âgés les utilisent beaucoup plus régulièrement. Selon un inspecteur, « *il ne me semble pas qu'ils ont quelques attraits pour la nouvelle génération* ». La dépendance est très significative ($p=0,01$). Au lycée, les jeunes professeurs ont tendance à exclure les jeux traditionnels des séances d'EPS alors que les anciens les excluent très peu. La dépendance est très significative aussi d'après les résultats des professeurs de ce niveau scolaire ($p=0,01$). Ceci est peut-être aussi dû à la formation. Les jeux traditionnels occupaient peut-être une place plus importante dans la formation des professeurs d'EPS considérés aujourd'hui comme des aînés. Nous supposons aussi qu'il y a un effet lié à l'expérience à l'égard du discours officiel et à l'égard des activités dominantes. Peut-être les anciens professeurs ont le pouvoir d'utiliser un espace de liberté que leur confère cette expérience. Les professeurs ayant exercé pendant des longues années ont davantage de liberté dans leur programmation et peut-être utilisent les jeux traditionnels parce qu'ils y trouvent une utilité pédagogique. Une inspectrice pense aussi « *que les jeunes doivent beaucoup moins utiliser les jeux traditionnels en une séance que les anciennes générations, les gens qui ont une cinquantaine d'années.* »

Question 22 : Est-ce que les hommes excluent plus les jeux traditionnels que les femmes ?

Habituellement, le sens commun considère que les femmes utilisent davantage des activités aux qualités humaines alors que les hommes préféreront les activités à tendance compétitive. Cela peut-être lié au côté ludique, pédagogique et éducatif des jeux traditionnels qui trouvent de la sympathie auprès de la personnalité féminine, qui est moins violente, brute et compétitive des activités sportives propres à l'esprit compétitif masculin.

Tableau 27 : Croiser ; Sexe des enseignants x Exclusion des séances d'EPS

Au primaire	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout
Femme	2,8%	11,3%	5,6%	80,3%	Femme	6,4%	34,0%	51,1%	8,5%	Femme	28,9%	37,8%	31,1%	2,2%
Homme	0,0%	6,9%	10,3%	82,8%	Homme	7,5%	37,7%	47,2%	7,5%	Homme	49,1%	40,0%	10,9%	0,0%
Total	2,0%	10,0%	7,0%	81,0%	Total	7,0%	36,0%	49,0%	8,0%	Total	40,0%	39,0%	20,0%	1,0%

En croisant la variable « Sexe » avec la variable « Exclusion séance d'EPS », notre sous-hypothèse explicative (SHE1) de départ qui consistait à avancer l'idée que les femmes utilisent davantage les jeux traditionnels s'avère fautive dans l'enseignement primaire et au collège car nous pouvons remarquer que les hommes et les femmes les utilisent à part égale dans leurs séances d'EPS. La dépendance des résultats obtenus n'est pas significative en primaire ($p=0,60$) et au collège ($0,97$). La dépendance est significative au lycée. ($p=0,03$), les femmes excluent moins les jeux traditionnels que les hommes. Mais en général, il n'y a pas un effet énorme du genre.

Questions 23 : Est-ce que les professeurs en milieu urbain excluent plus les jeux traditionnels que dans le milieu rural ?

On suppose que l'on utilise davantage les jeux traditionnels à la campagne qu'à la ville car les enseignants ont plus facilement accès à des espaces en plein air (SHE1).

Tableau 28 : Croiser ; Milieu x Exclusion des séances d'EPS

Au primaire	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout
Urbain	2,7%	12,3%	8,2%	76,7%	Urbain	7,7%	41,0%	46,2%	5,1%	Urbain	42,0%	40,9%	15,9%	1,1%
Rural	0,0%	3,7%	3,7%	92,6%	Rural	4,5%	18,2%	59,1%	18,2%	Rural	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%
Total	2,0%	10,0%	7,0%	81,0%	Total	7,0%	36,0%	49,0%	8,0%	Total	40,0%	39,0%	20,0%	1,0%

La situation géographique n'influence pas l'utilisation des jeux traditionnels par les professeurs des écoles ($p=0,01$). Les professeurs d'EPS au collège ($p=0,07$) et au lycée ($p=0,05$) exerçant en milieu urbain excluent un peu plus les jeux traditionnels de leurs séances que ceux exerçant en milieu rural. Peut-être que plus on s'éloigne du

centre (Inspection générale et Académie), plus à la périphérie les professeurs profitent davantage de liberté dans leur choix d'activités physiques.

Nous voudrions examiner en posant la question 25 et 26 le rôle de la formation universitaire des enseignants (IUFM et STAPS) sur leur choix de la pratique des jeux traditionnels en EPS (SHE4).

Question 25 : Dans quelles mesures les cours universitaires reçues par les professeurs sur les jeux traditionnels influencent-elles leur enseignement en séance d'EPS

Tableau 29 : Croiser ; Exclusion séances d'EPS (Ex.) x Cours universitaires (CU)

Au primaire	(Ex.) Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout
(CU)Oui	0,0%	0,0%	4,3%	95,7%	Oui	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%	Oui	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Un peu	0,0%	4,1%	6,1%	89,8%	Un peu	16,7%	41,7%	33,3%	8,3%	Un peu	13,0%	34,8%	52,2%	0,0%
Très peu	5,3%	15,8%	0,0%	78,9%	Très peu	3,3%	30,0%	58,3%	8,3%	Très peu	40,5%	47,6%	11,9%	0,0%
Pas du tout	11,1%	55,6%	33,3%	0,0%	Pas du tout	12,0%	44,0%	40,0%	4,0%	Pas du tout	58,8%	32,4%	8,8%	0,0%
Total	2,0%	10,0%	7,0%	81,0%	Total	7,0%	36,0%	49,0%	8,0%	Total	40,0%	39,0%	20,0%	1,0%

D'après les résultats obtenus des réponses des professeurs des écoles, la dépendance est très significative ($p=0,01$) dans l'enseignement primaire. La majorité des enseignants (95,7%) n'excluent pas les jeux traditionnels et avaient déjà reçu des cours et participé à des stages sur la pratique des jeux traditionnels. Ceux qui excluent un peu les jeux traditionnels de leur séance s'avèrent qu'ils n'ont pas suivi des cours pendant leur scolarité. Au collège, la dépendance n'est pas significative ($p=0,20$). Au lycée, la dépendance est très significative ($p=0,01$). Les professeurs qui excluent un peu les jeux traditionnels sont ceux qui ont eu davantage des cours sur les jeux traditionnels. Il nous semble intéressant de faire le point, dans une étude ultérieure, sur les formations universitaires dans les différentes régions et la place accordée aux jeux traditionnels. Nous sommes certains que dans certaines régions, comme au Nord ou en Bretagne, cette activité traditionnelle n'est pas oubliée dans le cursus universitaire. De

même, certains universitaires étudiant ce phénomène social et culturel que sont les jeux traditionnels imposent leur pratique aux étudiants.⁴⁹⁷

Question 26 : Dans quelles mesures les formations universitaires reçues par les professeurs sur les jeux traditionnels influencent-elles leur enseignement en séance d'EPS ?

Tableau 30 : Croiser ; Exclusion séance d'EPS (Ex.) x Formation universitaire (FU)

Au primaire	(Ex.) Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au collège	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	Au lycée	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout
(FU) Oui	0,0%	0,0%	5,0%	95,0%	Oui	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%	Oui	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Un peu	0,0%	4,3%	8,5%	87,2%	Un peu	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%	Un peu	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%
Très peu	0,0%	9,1%	0,0%	90,9%	Très peu	0,0%	27,8%	66,7%	5,6%	Très peu	26,7%	33,3%	40,0%	0,0%
Pas du tout	18,2%	54,5%	18,2%	9,1%	Pas du tout	12,5%	41,1%	37,5%	8,9%	Pas du tout	47,8%	43,3%	9,0%	0,0%
Total	2,0%	10,0%	7,0%	81,0%	Total	7,0%	36,0%	49,0%	8,0%	Total	40,0%	39,0%	20,0%	1,0%

Les résultats sont identiques à la question précédente, la dépendance est très significative ($p=0,01$) dans l'enseignement primaire et au lycée et est significative au collège ($p=0,05$). Nous pensons que la formation initiale joue un rôle important dans ce qui va être enseigné ou non par la suite. Nous sommes d'accord avec DUGAS « *que toute formation initiale (universitaire ou autre) ne peut, à elle seule, garantir les connaissances et les compétences requises tout au long d'une carrière professionnelle. Dès lors, la formation continue professionnelle devient un incontournable de l'adaptabilité sociale...* ». ⁴⁹⁸ Alors nous avons cherché quelles sont les activités physiques proposées aux enseignants en formation continue dans L'Académie de Bordeaux ; on s'aperçoit qu'aucune ne correspond aux jeux traditionnels.

⁴⁹⁷ Comme l'exemple que cite Dugas, d'un professeur d'EPS dans la région parisienne qui est « *persuadé du bien-fondé des jeux traditionnels. Il a su convaincre les enseignants d'EPS de souscrire et de s'inscrire à un stage de jeux traditionnels dans le cadre d'une action de formation continue.* » Dugas Eric, *Jeux et sports en EPS : un choix inégal ?*, in Jeu, Sport et éducation physique, Editions AFRAPS, 2008.

⁴⁹⁸ *ibid.*

Question 28 : Utilisez-vous des jeux traditionnels dans vos séances d'EPS ?

L'EPS est programmée en cycles d'activités physiques. On y trouve des cycles de sports collectifs, de sports de raquettes, de la gymnastique, de danse... Un cycle en EPS est constitué normalement de neuf à douze séances. Nous demandons aux professeurs d'EPS s'ils utilisent les jeux traditionnels dans ces différentes séances d'EPS, pour examiner nos deux sous-hypothèses explicatives (SHE3 et SHE2), et analyser si le jeu peut avoir une influence et un rôle dans une institution aussi sérieuse que l'EPS.

Tableau 31 : Jeux traditionnels et activités sportives

Tab. Récap.	Primaire ⁴⁹⁹				Collège ⁵⁰⁰				Lycée ⁵⁰¹			
	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Ath.	19,0%	40,0%	19,0%	22,0%	4,0%	27,0%	57,0%	12,0%	0,0%	8,0%	30,0%	62,0%
Nat.	8,0%	21,0%	7,0%	33,0%	0,0%	1,0%	33,0%	66,0%	0,0%	1,0%	8,0%	91,0%
Sp. de raq.	7,0%	28,0%	17,0%	33,0%	16,0%	40,0%	33,0%	11,0%	3,0%	23,0%	40,0%	34,0%
Gym.	11,0%	27,0%	27,0%	35,0%	0,0%	6,0%	22,0%	72,0%	0,0%	4,0%	20,0%	76,0%
Danse	7,0%	18,0%	25,0%	50,0%	0,0%	2,0%	12,0%	86,0%	0,0%	0,0%	4,0%	96,0%
Sp. Co.	67,0%	31,0%	1,0%	1,0%	33,0%	54,0%	11,0%	2,0%	13,0%	53,0%	31,0%	3,0%
Ens.	19,0%	26,2%	15,3%	29,0%	8,8%	21,7%	28,0%	41,5%	2,7%	14,8%	22,2%	60,3%

Les jeux traditionnels sont assez souvent utilisés lors des séances de sports collectifs au primaire, au collège, et un peu moins au lycée. Cela s'explique par le fait qu'ils sont considérés par les enseignants comme des activités préparatoires aux sports collectifs. Nous estimons que les professeurs sont en accord avec les théories de MAHLO,⁵⁰² où ce dernier considère les jeux traditionnels comme une activité physique préparatoire aux sports. La passe à dix par exemple est un excellent moyen de préparer le basket, ou le football, le ballon capitaine éventuellement pour le handball. Selon une inspectrice, c'est une formation historique des enseignants d'EPS qui établit ce lien pré-sportif plutôt qu'une réelle étude didactique des activités, mais « *c'est vrai qu'il y a une tradition dans ce sens, mais qui se perd* ».

Un inspecteur donne l'exemple du jeu « *vider et remplir la maison avec des ballons* », il explique ; « *alors que beaucoup de jeux consistent à se séparer de la balle, ou à la*

⁴⁹⁹ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰⁰ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰¹ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰² Mahlo, *op. cit.*, 1967.

conserver pour attaquer la cible, là, c'est un jeu de lancer où le but c'est ne pas le garder.».

Alors que les jeux traditionnels ne sont quasiment pas utilisés lors des séances d'athlétisme. Nous pensons que les jeux traditionnels sont plus difficiles à intégrer dans ce type d'activité. Ceci est certainement du aux objectifs poursuivis en athlétisme qui sont assez éloignés de ceux mis en avant par les jeux traditionnels, sauf au primaire où ils sont un peu plus pratiqués, comme les jeux de courses qui servent parfois de support en échauffement. D'après Eric Dugas, les jeux traditionnels permettent aux élèves de bénéficier d'un gain moteur très important, et l'amélioration de la vitesse de course d'un élève ne peut se réaliser qu'au travers de la pratique de ces activités. Ils sont aussi une façon de présenter l'activité d'une manière plus ludique.

De même, les jeux traditionnels ne sont pas utilisés lors des séances de gymnastique, des sports de raquettes et de natation dans les trois niveaux scolaires. Mais nous pensons que nous pouvons utiliser des jeux traditionnels en les aménageant : loup pour travailler les déplacements, cache-cache pour travailler les immersions, loup glacé pour travailler la position d'attente dans l'eau (position statique)...

Les enseignants de tous les niveaux scolaires n'utilisent quasiment pas les jeux traditionnels lors de leurs séances de danse. La faible fréquence d'utilisation pour les professeurs des écoles nous surprend un peu, nous nous attendions à plus d'intérêt marqué pour ce domaine.

Les jeux traditionnels nous semble-t-il sont essentiellement envisagés dans leur dimension ludique par les enseignants d'EPS. Ces jeux traditionnels sont plus souvent utilisés dans les sports collectifs qui nécessitent des qualités collectives voire sociales, et sont beaucoup moins utilisés dans les sports individuels. Ils sont surtout destinés à comprendre les réalisations sociales des élèves en vue de les développer et ils paraissent aussi préparatoires pour les sports collectifs alors qu'ils sont secondaires dans le cas des activités individuels. Ces activités restent quand même beaucoup plus utilisées au primaire et un peu plus délaissées au collège et au lycée. Beaucoup de séances d'EPS au primaire utilisent les jeux traditionnels qui développent des compétences de coopération, entraide, solidarité, vivre-ensemble...

Nous cherchons à savoir par les questions 34, 35, 36, 37 et 38 les raisons qui influencent le rejet des jeux traditionnels des séances d'EPS. Les réponses obtenues apporteront des renseignements relatifs à nos six sous-hypothèses explicatives.

Question 34 : Si on utilise moins les jeux traditionnels dans les séances d'EPS, c'est généralement explicable, selon l'enseignant :

Tableau 32 : Facteurs influant la diminution des jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles ⁵⁰³	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Nombre citations
Par la préférence pour d'autres activités sportives	67	Par la préférence pour d'autres activités sportives	78	Par la préférence pour d'autres activités sportives	95
Par le refus du professeur	20	Par le respect des Instructions Officielles et des examens officiels	46	Par le respect des Instructions Officielles et des examens officiels	53
Par le désintérêt des élèves	8	Par le refus du professeur	41	Par le refus du professeur	50
Par le bénéfice jugé trop insuffisant au niveau des capacités motrices	6	Par le désintérêt des élèves	25	Par le désintérêt des élèves	43
Par le respect des Instructions Officielles et des examens officiels	0	Par le bénéfice jugé trop insuffisant au niveau des capacités motrices	5	Par le bénéfice jugé trop insuffisant au niveau des capacités motrices	13

Les jeux traditionnels sont surtout délaissés dans les séances d'EPS car les enseignants leur préfèrent les activités sportives institutionnelles (SHE2). La popularité des sports et leur pratique universelle jouent un rôle important dans la diminution de la pratique des jeux dans les séances d'EPS. D'un autre côté, on s'aperçoit que c'est vraiment le choix de l'enseignant de ne pas utiliser les jeux traditionnels (SHE3). Il y en a parfois dans les projets d'établissements d'EPS, sous l'appellation de jeux pré-sportifs, en sixième essentiellement. Mais ces jeux traditionnels sont très rarement le support de l'EPS. De plus, l'absence des jeux des instructions officielles au collège et au lycée incitent les professeurs à les écarter de leurs séances (SHE3).

⁵⁰³ La différence avec la répartition de référence est très significative pour les trois niveaux scolaires ($p=0,01$). Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 35 : Seriez-vous prêt à donner une place plus importante aux jeux traditionnels dans vos propres séances d'EPS ?

Tableau 33 : Place aux jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquences	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquences
Oui	47,0%	Oui	19,0%	Oui	12,0%
Un peu	23,0%	Un peu	51,0%	Un peu	23,0%
Très peu	10,0%	Très peu	24,0%	Très peu	29,0%
Pas du tout	20,0%	Pas du tout	6,0%	Pas du tout	36,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

En général, les enseignants seraient prêts à accorder une place plus importante aux jeux traditionnels dans leurs séances, à l'exception du lycée où il n'y a pas de raison que la place des jeux traditionnels évolue. Cela nous paraît étonnant car à la question précédente ils ont répondu massivement qu'ils préféreraient d'autres activités sportives ; donc rien ne les empêchent de les utiliser davantage.

Question 36 : Pourquoi « Oui » ?

Tableau 34 : Place plus importante aux jeux traditionnels

Réponses des professeurs des écoles	Nombre citations	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Nombre citations	Reponses des professeurs d'EPS au lycée	Nombre citations
Développer compétences transversales (coopération, règles)	26	Préparatoires aux Sp. Co.	29	Préparatoires aux sports collectifs	18
Développer compétences physiques et motrices	12	Ludique / Plaisir du jeu / Jeux récréatifs	26	Ludique / Plaisir du jeu / Jeux récréatifs	10
Ludique	12	Echauffement	9	Coopération	5
Jeux préparatoires aux activités sportives	10	Compétences physique et motrices	7	Compétences physique et motrices	4
Transmission de la « tradition »	9	Coopération	7	Référence culturelle	4
Intérêt des élèves	6	Faire connaître aux élèves	7	Faire connaître aux élèves	2
Autonomie	6	Respect des règles du jeu	6	Echauffement	2
Intérêt pédagogique	5	Se démarquer du modèle sportif/compétition	6	Se démarquer du modèle sportif / compétition	2
Motivation	4	Référence culturelle	2	Respect des règles du jeu	2
Faciles à mettre en œuvre	3	Imagination et créativité dans le jeu	1	Imagination et créativité dans le jeu	1
Créativité et invention des règles	2	-			
Développer l'envie de gagner sans l'esprit de compétition	1	-			
Activité d'échauffement	1	-			
Apprentissage à la citoyenneté	1	-			

Question 37 : Pourquoi « Non » ?

Tableau 35 : Place moins importante aux jeux traditionnels

Professeurs des écoles	Nombre citations	Professeurs d'EPS au collège	Nombre citations	Pourquoi « Non »	Nombre citations
Tiennent déjà une place importante	25	Préférence des activités sportives	19	Préférence des activités sportives	50
Priorité aux activités sportives	15	Respect des Instructions Officielles	13	Activités physiques plus appropriées pour le primaire	25
Manque de temps	5	Activités physiques plus appropriées pour le primaire	13	Respect des Instructions Officielles	22
Manque de locaux adaptés et du matériel	2	Manque de formation	6	Manque de temps	10
Désintérêt des élèves	1	Manque de temps	5	Manque de formation	8
Par oubli	1	Influence des médias	2	Influence des médias	7
-	-	Les élèves n'aiment pas	2	Les élèves n'aiment pas	4
-	-	Manque d'équipements	1	Manque d'équipements	3

Les enseignants qui se disent prêts à utiliser plus souvent les jeux traditionnels se justifient par le fait qu'ils permettent surtout de préparer les élèves aux sports collectifs tout en étant une activité ludique. Par ailleurs, c'est essentiellement une fonction ludique qui est attribuée aux jeux traditionnels par les enseignants. Selon ces derniers, les jeux permettent de comprendre les réalisations motrices mais ils ne doivent pas être utilisés de façon impérative ni justificative. Les contextes les plus fréquents d'utilisation des jeux sont l'échauffement et la préparation aux sport-collectifs, ils sont minimales dans l'animation des séances et inexistantes en évaluation. La grande majorité de ces professeurs qui ne souhaitent pas accorder plus de place aux jeux traditionnels dans leurs séances expliquent qu'ils préfèrent d'autres activités, et d'autres préfèrent utiliser leur temps à des pratiques officielles où estiment que se sont des jeux réservés aux élèves du primaire.

D'après l'étude de DUGAS sur les représentations de enseignants envers les jeux traditionnels, ces derniers « *jouissent d'une bonne image, aussi bien de la part des enseignants du premier degré que ceux du secondaire.* »⁵⁰⁴ Mais cet intérêt ne permet pas leur utilisation en cours d'EPS. Nous remarquons avec DUGAS aussi que « *ces résultats tranchent nettement avec la réalité des pratiques physiques choisies au cours des séances d'EPS. La didactique des jeux collectifs posséderait des raisons que l'affectivité ne semble guère partager ! En effet, si le jeu semble plaire, il ne reste*

⁵⁰⁴ Dugas, *op. cit.*, 2008, p. 122.

qu'une forme simplifiée du sport, utilisée au compte-goutte durant les cycles d'apprentissage pour préparer la forme supposée supérieure du jeu, c'est-à-dire le sport. » C'est vrai que ces jeux sont très utilisés au primaire mais nous pensons qu'en les aménageant ou en aménageant certaines règles, ils peuvent être utilisés au niveau du secondaire et permettre le développement de compétences aussi bien motrices, sociales que cognitives. Cependant, quelle sera l'adhésion des élèves à cette proposition particulièrement avec les demandes de la société qui est de culture sportive ?

Question 38 : Pourquoi référez-vous aux jeux traditionnels dans vos séances d'EPS ?

Nous tenterons de connaître les raisons pour lesquels un professeur d'EPS utilise les jeux traditionnels dans ses séances.

Tableau 36 : Motifs pour la pratique des jeux traditionnels

Tab. Récap.	Réponses des professeurs des écoles ⁵⁰⁵				Réponses des professeurs d'EPS au collège ⁵⁰⁶				Réponses des professeurs d'EPS au lycée ⁵⁰⁷			
	Tout à fait en dés.	Plutôt en dés.	Plutôt en acc.	Tout à fait en acc.	Tout à fait en dés.	Plutôt en dés.	Plutôt en acc.	Tout à fait en acc.	Tout à fait en dés.	Plutôt en dés.	Plutôt en acc.	Tout à fait en acc.
(NH) ⁵⁰⁸	0,0%	3,0%	64,0%	33,0%	3,0%	31,0%	55,0%	11,0%	42,0%	46,0%	12,0%	0,0%
(SM)	0,0%	3,0%	65,0%	32,0%	5,0%	20,0%	65,0%	10,0%	11,0%	29,0%	53,0%	7,0%
(CP)	0,0%	4,0%	82,0%	14,0%	3,0%	34,0%	55,0%	8,0%	25,0%	55,0%	17,0%	3,0%
(S)	0,0%	2,0%	68,0%	30,0%	2,0%	33,0%	59,0%	6,0%	24,0%	53,0%	21,0%	2,0%
(C)	29,0%	51,0%	19,0%	1,0%	14,0%	58,0%	25,0%	3,0%	40,0%	53,0%	4,0%	3,0%
(D)	0,0%	7,0%	65,0%	28,0%	0,0%	4,0%	67,0%	29,0%	4,0%	14,0%	64,0%	18,0%
(G)	0,0%	1,0%	42,0%	57,0%	0,0%	3,0%	66,0%	31,0%	2,0%	11,0%	61,0%	26,0%
(MA)	0,0%	2,0%	57,0%	41,0%	1,0%	19,0%	67,0%	13,0%	16,0%	27,0%	49,0%	8,0%
(PAS)	26,0%	44,0%	27,0%	3,0%	8,0%	16,0%	66,0%	10,0%	9,0%	24,0%	55,0%	12,0%
(FP)	0,0%	11,0%	69,0%	20,0%	0,0%	16,0%	72,0%	12,0%	26,0%	43,0%	24,0%	7,0%
(PJ)	0,0%	0,0%	18,0%	82,0%	0,0%	1,0%	39,0%	60,0%	6,0%	6,0%	39,0%	49,0%
(CT)	0,0%	1,0%	68,0%	31,0%	1,0%	5,0%	62,0%	32,0%	7,0%	18,0%	51,0%	24,0%
Ens.	6,0%	13,9%	51,2%	28,9%	3,1%	20,0%	58,2%	18,8%	19,1%	33,3%	35,3%	12,3%

Les enseignants du primaire et du collège sont plutôt d'accord pour dire que les jeux traditionnels permettent d'apprendre de nouvelles habiletés. Ce n'est pas ce qui est

⁵⁰⁵ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰⁶ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰⁷ La dépendance est très significative (p=0,01).

⁵⁰⁸ Nouvelles habiletés (NH), Sentir mieux (SM), Condition physique (CP), Santé (S), Compétitions (C), Se distraire (D), Groupe (G), Mesurer aux autres (MA), Préparation aux activités sportives (PAS), Formation psychique (FP), Plaisir du jeu (PJ), Culture traditionnelle (CT)

recherché en priorité. Nous pensons plutôt que les habiletés nouvelles s'acquièrent par des situations de jeux ou des ateliers spécifiques. En revanche les jeux traditionnels peuvent constituer des situations de réinvestissement de ce qui a été appris. Néanmoins, au lycée, ce n'est pas le cas.

De même, les enseignants sont en majorité plutôt d'accord pour dire que les jeux traditionnels permettent aux élèves de se sentir mieux, certainement par le côté ludique de ces jeux. PARLEBAS souligne le rôle important que tiennent les jeux traditionnels sur l'aspect du « bien être relationnel » des élèves entre eux et la recherche du « plaisir de la rencontre avec autrui, la recherche du « vivre ensemble », le partage d'actions et d'émotions communes. Cette joie de la rencontre n'exclut pas la tonicité de la confrontation et de la lutte ; l'affrontement d'adversaires dans un cadre accepté fait partie de la stimulation collective. Les jeux traditionnels possèdent une diversité inépuisable, et le bien-être relationnel repose sur la capacité d'adaptation du joueur à cette foisonnante ludo-diversité ».⁵⁰⁹

De plus, les professeurs de l'enseignement primaire et du collège sont en majorité plutôt d'accord pour dire que les jeux traditionnels permettent d'avoir une bonne condition physique. En effet, l'aspect ludique de ces jeux pousse les élèves à s'investir pleinement et contribue ainsi au développement de leur condition physique générale même si ce n'est pas ce qui est recherché en priorité. A l'inverse, les professeurs du lycée sont plutôt en désaccord avec cette idée.

Dans le même temps, les professeurs de l'enseignement primaire et du collège sont en majorité plutôt d'accord pour dire que les jeux traditionnels permettent d'avoir une bonne santé.⁵¹⁰ Nous sommes conscients que les enseignants ne peuvent pas aller

⁵⁰⁹ Parlebas Pierre, *Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels*, Congrès AEJeST d'ARANDA de Duero, Espagne, 9-12 juillet 2009.

⁵¹⁰ Martínez Vizcaíno et Sánchez López (2008) « ont effectué une enquête visant à faire un test scientifique sur la prévention du surpoids chez les écoliers. Cette étude portait sur plus de 1 000 enfants du primaire âgés de 9 à 11 ans, qui ont participé à un programme extrascolaire s'appuyant sur des jeux traditionnels. Les élèves ont été divisés en deux groupes : un groupe contrôle, qui n'a pas suivi le programme, et un groupe d'intervention. Les mêmes variables ont été mesurées chez tous : taux de surpoids et d'obésité, grosseur du pli cutané tricipital, taux de graisse corporelle, analyse et dépense énergétique. Ils ont aussi effectué un test respiratoire. Les résultats ont montré une diminution de l'obésité dans le groupe d'intervention (de 33,16 % à 27,08 %), du pli cutané tricipital (de 17,41 à 16,83 millimètres) et du taux de graisse corporelle (de 24,29 % à 23,99 %). De plus, l'APO B, une protéine liée au mauvais cholestérol, a diminué, tandis que l'APO A, une protéine liée au bon

contre cette proposition. Mais la question de la santé, une banalité aujourd'hui, avait plusieurs enjeux au XIX^e siècle. Plusieurs auteurs se sont battus pour prouver les bienfaits du jeu sur la santé. Les jeux et le temps de récréation prônée au nom de l'éducation sanitaire prend a contre pied la tradition intellectuelle de l'école. Il va s'agir d'atténuer le caractère contraignant, austère de la gymnastique et de donner à l'éducation du corps un aspect attractif. A mettre en relation avec la question précédente : une bonne condition physique a généralement une influence positive sur l'état de santé. Selon PARLEBAS, « *son rôle peut être d'un grand apport dans l'apprentissage d'une sociabilité épanouie, dans l'acquisition d'un aspect significatif du bien-être social, facteur de santé* ». ⁵¹¹

La majorité des enseignants exerçant dans les trois niveaux scolaires ne pensent pas que les jeux traditionnels permettent de se préparer aux compétitions. En effet, l'aspect compétitif n'est pas primordial dans ces jeux. L'aspect compétitif n'est pas très présent dans ces jeux. Ces résultats nous paraissent très importants, car ils montrent que les jeux présentent des aspects de respect de l'autre et des règles. A l'inverse des sports, où le désir de gagner peut engendrer de l'agressivité et de la rivalité comme le souligne COLLARD. ⁵¹² Alors, pourquoi ne pas utiliser les jeux traditionnels dans l'EPS ? Au contraire on pratique les sports de compétition qui ne conviennent pas à la pédagogie scolaire.

A l'inverse, la majorité des enseignants utilisent les jeux traditionnels pour la distraction, pour le plaisir et car ils permettent aux élèves de faire partie d'un groupe. Cet aspect ludique est accessible pour tous quel que soit le niveau d'habileté, le sexe... Ils peuvent donc avoir une fonction sociale. Comme le soulignent OBEOEUF, COLLARD et GERARD, en révélant « *les relations socio-affectives préexistantes, le jeu de la « balle assise » devient un véritable outil d'intervention psychosociologique* ». ⁵¹³ C'est l'un des objectifs prioritaires visé par les enseignants

cholestérol, a augmenté. Le pli cutané des enfants les plus minces a augmenté, tandis que celui des plus gros diminuait. Les chiffres relatifs à la graisse corporelle ont légèrement baissé chez les plus gros alors qu'ils augmentaient chez les plus minces. » Lavega Père Burges, *Contribution des jeux et sports traditionnels à une approche systémique de la santé*, Aranda de Duero, 2009.

⁵¹¹ Parlebas, *op.cit.*, 2009.

⁵¹² Collard, *op. cit.*, 2004.

⁵¹³ Oboeuf Alexandre, Collard Luc, Gérard Benoit, *Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ?*, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2008, n°77, pp.87-100.

qui utilisent ces jeux. C'est aussi pour cette raison que ces jeux sont très utilisés dès le début de l'année : créer un groupe classe, une dynamique de classe positive qui se retrouvera en classe et qui pourra être exploité pour d'autres apprentissages.

De même, la plupart des professeurs qui pratiquent les jeux traditionnels sont plutôt d'accord pour dire qu'ils permettent de se préparer à la pratique du sport. Au primaire, les professeurs sont en désaccord car on estime qu'ils considèrent les jeux comme une activité à part entière. D'après un instituteur, ces jeux peuvent être considérés comme une activité à part entière mais dans les classes de cycle 3, il trouve que leur utilisation est pertinente pour amener les élèves vers des activités dites plus sportives. Ceci étant il est vrai qu'en cycle 1 et 2 (maternelle, CP et CE1), ces jeux sont souvent pris comme des activités à part entière.

En effet, les jeux traditionnels sont instrumentalisés pour servir d'exercices préliminaires à quelques activités sportives, mais ces « *instrumentalisations manipulatoires conduisaient toujours vers une réduction de la diversité culturelle du jeu* ». ⁵¹⁴ Un des inspecteurs interrogés se souvient de son expérience comme professeur d'EPS au collège ; « *quand j'étais en collège, j'utilisais beaucoup le jeu du drapeau, en 6^{ème}, pour aborder les jeux d'équipes, et évidemment faire intégrer aux élèves des rôles différents. Ça je l'utilisais souvent, mais quelque part pour eux, ce n'était pas ça qu'il fallait faire, parce qu'à l'école primaire ils avaient déjà fait du foot et du basket, mais moi j'y tenais, pas forcément avec grand succès, justement par rapport au rôle qu'on a à tenir sur un terrain. C'est vrai qu'ils sont préparatoires des jeux collectifs dans la mesure où ce sont des jeux d'équipes et que chacun a un rôle dans une équipe à jouer face à face avec une autre équipe. En ce sens là, ils sont préparateurs aux sports collectifs. Ils sont des outils que nous l'on peut utiliser pour faire comprendre aux élèves en dehors des représentations qu'ils ont des sports, qu'ils vivent à l'intérieur à longueur de temps collés devant la télé, ou ils pratiquent même dans les clubs, dans ce sens là, ils sont des outils constructifs, positifs, et des objets beaucoup plus ludique que ne sont des sports par exemple, le basket, ou le football, qui font appel chez eux à des comportements, qui sont déjà stéréotypés déjà dès l'âge de 11 ans. »*

⁵¹⁴ *Dossier sur les cultures ludiques, traditionnelles et populaires en Europe*, Motion présentée aux parlementaires européens, 1991.

De plus, la plupart des professeurs qui utilisent les jeux traditionnels sont plutôt d'accord pour dire que ces derniers permettent d'améliorer la formation psychique de l'élève, à l'exception des enseignants du secondaire. Le fait par exemple de se sentir intégré dans une action physique qui n'est pas limitée par le côté technique est bénéfique pour les élèves qui demandent de la pratique mais qui sont limités techniquement.⁵¹⁵ Ils se sentent intégrés au groupe. Les informations à prendre et à traiter, les décisions et les actions à mettre en œuvre sont souvent plus nombreuses et plus complexes que dans des activités plus sportives. C'est le cas par exemple du jeu poule/renard/vipère dans lequel il y a une double prise d'informations (ceux que je dois attraper / ceux que je dois éviter). Les élèves, en jouant, ne sont plus ce qu'ils sont dans la vie réelle. Ils s'imaginent en tant que chat, renard, ou voleur... Cette situation imaginaire les conduit à des moments d'insouciance différents de leur réalité quotidienne.

L'Unesco a défini en 1990 la relation entre la culture populaire et traditionnelle et le jeu, et reconnaît que ce dernier est l'une de ses formes d'expression ; « *La culture populaire et traditionnelle est l'ensemble des créations émanant d'une communauté culturelle fondées sur la tradition, exprimées par un groupe ou par des individus et reconnues comme répondant aux attentes de la communauté en tant qu'expression de l'identité culturelle et sociale de celle-ci, les normes et les valeurs se transmettant oralement, par imitation ou par d'autres manières. Ses formes comprennent, entre autres, les langues, la littérature, la musique, la danse, les jeux, la mythologie, les rites, les coutumes, l'artisanat, l'architecture et d'autres arts* ». ⁵¹⁶ Nos résultats montrent aussi que la majorité des professeurs sont plutôt d'accord pour dire qu'ils utilisent les jeux traditionnels pour sauvegarder une culture traditionnelle. Cette réflexion a déjà été faite par PARLEBAS qui décrit le jeu comme le symbole d'une culture ; « *Les jeux sont les créations d'une culture et le fruit d'une histoire. La littérature et la musique, les manières de bâtir, de se vêtir et de se nourrir sont classiquement présentés comme faisant partie du patrimoine communautaire ; mais n'oublions pas les manières de se divertir, les manières de partager le plaisir d'agir*

⁵¹⁵ Thépaut Antoine, Léziart Yvon, « Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle3) », *Revue STAPS*, n°79, 2008, pp. 67-75.

⁵¹⁶ UNESCO, *Rapport de la Conférence générale. Volume I. Résolutions adoptées par la Conférence générale*. Paris, Ateliers Unesco, 1990.

*ensemble, n'oublions pas les jeux ! Eux aussi sont issus du terroir : ils correspondent à l'enracinement social de manières de se comporter, de communiquer avec les autres et d'entrer en contact avec l'environnement. Liés à des croyances séculaires, façonnés par des rites et des cérémonies coutumières, inspirés par des pratiques de la vie quotidienne, les jeux physiques font partie du patrimoine culturel, d'un patrimoine culturel fondé sur la mise en jeu du corps, fondé sur l'action motrice. Et ce patrimoine est particulièrement diversifié et exubérant. Cette ethnomotricité ludique représente la culture mise en actes, une culture qui revit dans les gestes du corps. A ce titre, les jeux font figure d'un lieu de mémoire, souvent négligé mais en réalité riche d'une symbolique évocatrice (...) L'étude des jeux peut ainsi offrir une intéressante voie d'accès à la connaissance des sociétés ».*⁵¹⁷

Pour résumer les professeurs utilisent les jeux traditionnels surtout pour le plaisir du jeu mais aussi pour certains d'entre eux pour d'autres raisons comme la distraction, préparer les élèves aux activités sportives ou sauvegarder une culture traditionnelle. Les différents jeux traditionnels constituent alors une entrée à l'apprentissage et renouvellent les pratiques éducatives.

Nous avons posé enfin une sous-hypothèse explicative (SHE6) pour étudier l'impact de la modernité sur la pratique des jeux traditionnels en EPS.

Question 39 : Les pratiques modernes des élèves (jeux vidéo, Internet et TV), influencent-elles l'exclusion des jeux traditionnels de l'EPS ?

Tableau 37 : Jeux traditionnels et modernité

Réponses des professeurs des écoles	Fréquence	Réponses des professeurs d'EPS au collège	Fréquence	Réponses des professeurs d'EPS au lycée	Fréquence
Oui	12,0%	Oui	27,0%	Oui	55,0%
Un peu	19,0%	Un peu	30,0%	Un peu	31,0%
Très peu	20,0%	Très peu	29,0%	Très peu	11,0%
Pas du tout	49,0%	Pas du tout	14,0%	Pas du tout	3,0%
Total observations	100%	Total observations	100%	Total observations	100%

⁵¹⁷ Parlebas Pierre, *El joc, emblema d'una cultura*, Enciclopedia Catalana, Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volume 3, Barcelone, Enciclopèdia Catalana, 2005, pp. 13-20.

Après ces résultats, où l'on voit l'influence indéniable des pratiques modernes relative à l'exclusion des jeux traditionnels, sauf en primaire, nous nous demandons comment concilier la tradition et la modernité, pour continuer à proposer des jeux traditionnels dans toute leur globalité, culturelle et surtout sociale, qui est en concurrence avec l'aspect purement technique des jeux modernes. Nous estimons que c'est un rôle important que peuvent tenir les professeurs pour garder ce contexte social relatif aux jeux.⁵¹⁸

⁵¹⁸ Voir l'article de Jaouen Guy, qui souligne cette confrontation entre la tradition et les jeux culturels et sociaux d'une part, et la modernité avec les sports codifiés et ultra techniques de l'autre. *Quels jeux de tradition pour le XXI^e siècle en Europe ?* Plouguerneau, 1999.

2 – Discussion

Grâce aux résultats obtenus, nous sommes en mesure de présenter certains traits particuliers caractérisant les enseignants des niveaux primaires, collèges et lycées dans leurs rapports aux jeux traditionnels.

D'un point de vue général, les professeurs semblent relativement âgés et sont majoritairement des femmes, surtout en primaire. Notre première sous-hypothèse explicative faisait état d'une possible influence des facteurs sociodémographiques sur l'enseignement des jeux traditionnels lors des séances d'EPS. Dans un premier temps, nous avons remarqué que le sexe des enseignants ne permet pas d'affirmer une quelconque influence vis-à-vis de leur intérêt porté à l'enseignement des jeux traditionnels lors des séances d'EPS. Alors que ce sont plutôt les professeurs plus âgés ayant joué à ces jeux dans leur jeunesse qui les utilisent plus régulièrement. De la même manière, l'analyse du milieu dans lequel enseigne les professeurs interrogés n'a pas démontré d'influence significative. Néanmoins, nous notons une exclusion légèrement supérieure en milieu urbain qu'en milieu rural.

Il semblerait que notre hypothèse (H2) soit confirmée concernant l'influence du niveau scolaire des élèves. En effet, les résultats ont permis de prouver que les enseignants excluent davantage les jeux traditionnels quand le niveau scolaire est plus élevé, suite à la didactisation et l'évolution des pratiques sportives institutionnelles, en plus du rôle des instructions officielles et des examens.

La majorité des enseignants affirment que les élèves mettent en avant un intérêt similaire chez les filles et les garçons vis à vis de la pratique des jeux traditionnels. Cet intérêt semble néanmoins plus ou moins s'estomper avec le temps. Car plus de la moitié des enseignants suggèrent que ce changement se produirait au cours de la période du collège, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Selon les enseignants, les enfants jouent aux jeux traditionnels dans certains cadres particuliers. Les séances d'EPS sont citées à plusieurs reprises comme lieu privilégié de pratique en primaire. Viennent ensuite les cours de récréation, les centres de vacances et enfin,

les clubs. Nous comparerons ensuite les résultats obtenus par le questionnaire des enseignants avec celui des élèves pour confirmer ces propos.

S'agissant des caractéristiques liées à l'enseignement des jeux traditionnels, il apparaît que la plupart des enseignants n'ont reçu aucune formation universitaire susceptible de les informer et de les guider dans leur programmation de séances. Néanmoins, les enseignants admettent avoir pratiqué par le passé des jeux traditionnels. C'est pourquoi ils s'estiment être en mesure d'initier leurs élèves à la pratique d'environ cinq jeux traditionnels en moyenne. En effet, la majorité des professeurs des écoles semblent ne pas exclure ce type d'activités. En outre, quelques uns d'entre eux expriment qu'ils leur arrivent parfois d'évaluer les élèves à l'occasion de la pratique des jeux traditionnels. Cet intérêt s'explique, en partie, par le fait que ces enseignants ne se considèrent pas ou peu influencés par les directives définies dans le cadre des instructions officielles, ce qui n'est pas le cas pour les professeurs en collège et surtout en lycée. Nous avons supposé que l'enseignement des jeux traditionnels serait influencé par le fait qu'ils ne sont pas évaluables (SHE3), et qu'ils n'apparaissent ni dans les instructions officielles ni dans les examens officiels à dominante sportive (SHE4). Les résultats ont permis de mettre en exergue l'absence d'influence au niveau primaire. En revanche, elle est davantage significative au niveau secondaire.

Un certain nombre d'éléments viennent illustrer l'intérêt accordé aux jeux traditionnels dans les planifications des séances d'EPS. Selon le thème principal des séances, les enseignants vont avoir recours, à différents degrés, aux jeux traditionnels. Dans le cadre des sports individuels, tels que la natation, les sports de raquettes, la gymnastique ou encore la danse, les enseignants disent ne jamais en programmer. En revanche, ils sont plus particulièrement valorisés au travers des sports collectifs, ce sont, en effet, plus de la moitié des enseignants qui affirment les utiliser dans ce type de séances.

De tels résultats s'expliquent en partie par la manière avec laquelle ils considèrent que certains jeux participent ou non au développement de certaines qualités de vitesse, d'adresse d'endurance, de coopération ou encore de respect. Les résultats démontrent que les enseignants considèrent ces jeux davantage comme des sources de développement moral et social plus que développement physique. Presque tous affirment que les jeux traditionnels permettent d'appréhender le respect des règles. A

l'inverse, des enseignants affirment que leur pratique ne développerait que peu voire aucune qualité de force et de souplesse. Nous avons en une sous-hypothèse explicative (SHE5) supposé que les jeux traditionnels étaient dépourvus de valeurs éducatives, ce qui peut expliquer une certaine diminution de leur enseignement lors des séances d'EPS. Afin de confirmer ou non cette sous-hypothèse, un ensemble de facteurs ont été étudiés. De ce fait, nous avons remarqué, qu'en enseignement primaire, les jeux traditionnels étaient majoritairement perçus par les enseignants, comme utiles à l'apprentissage de nouvelles habiletés. De la même manière, ils avouent que les jeux permettent de développer une bonne condition physique, d'avoir une bonne santé ou encore d'améliorer la formation psychique des élèves. Les jeux traditionnels présentent alors des possibilités d'utilisation pédagogique et éducative non-négligeable, mais peut être nous ne rendons pas compte de cette richesse et nous ne les mettons pas en avant dans les séances d'EPS. COLLARD souligne qu' *« on dit des jeux traditionnels qu'ils sont complexes, que les techniques auxquelles ils se réfèrent sont vieillottes ; mais ils méritent peut-être, malgré leur caractère suranné, d'être réhabilités car, aux plans moteur et stratégique, ils sont tout aussi riches que d'autres pratiques plus actuelles. S'initier à des jeux mal connus peut être considéré comme « activités nouvelles » au sein d'une programmation »*⁵¹⁹.

Compte tenu principalement de la place qu'ils accordent déjà aux jeux traditionnels, ces professeurs admettent ne pas pouvoir accorder davantage d'importance à leur pratique, bien qu'ils considèrent qu'il faut leur consacrer plus de temps dans la mesure où les jeux développent un certain nombre de compétences, comme cela a été signalé précédemment. Ces activités sont peu exclues dans le niveau primaire, alors que nous pouvons conclure qu'en général les professeurs de collèges, outre le fait qu'ils permettent de se distraire et développent un certain nombre de qualités de savoir être et d'esprit d'équipe, ils utilisent peu les jeux traditionnels dans leurs séances d'EPS. La plupart d'entre eux estiment qu'ils n'ont pas eu de formation universitaire à ce sujet et leur préfèrent d'autres activités sportives.

Enfin, les jeux traditionnels ne sont pas très prisés par les enseignants au lycée. En effet, ils ne sont pas considérés comme une activité physique à part entière mais avant

⁵¹⁹ Collard Luc, « Longue paume et ballon au poing », *Revue EPS*, n°274, nov-déc 1998, p. 72.

tout comme une activité convenant plutôt aux élèves du primaire. Ils sont utilisés de temps en temps comme une préparation aux sports collectifs, comme le montre THEPAUT et LEZIART avec le jeu de la balle au capitaine pour préparer l'entrée à l'activité basketball.⁵²⁰ Par ailleurs, nous pouvons remarquer que même si les professeurs ne les utilisent pas vraiment dans leurs séances d'EPS, ils leur attribuent les qualités de savoir être en groupe que nous avons noté précédemment. En effet, le fait que les formations des enseignants et la demande institutionnelle soient centrées sur les activités sportives avaient fait disparaître les jeux traditionnels de l'institution scolaire (SHE2). Il n'y a pas des formations pour les jeux traditionnels, les étudiants ne se sont pas formés au jeu traditionnel. Contrairement au professeur d'école à l'IUFM ce n'est pas la même formation donc il n'y aura pas d'enseignement d'EPS au secondaire lié au jeu traditionnel.

Les jeux traditionnels ont été évincés car les pratiques évoluent. Ces activités correspondaient à une époque, comme par exemple la Soule qui était bien adapté à l'époque des tournois des siècles précédents. Chaque époque correspond à une norme sociale, celle-ci retrouve sa marque dans toutes les activités sociales des personnes. Aujourd'hui, les intérêts, y compris politiques et sociaux, ne veulent plus des jeux traditionnels. Le sport a dévié vers la rentabilité. Notre première hypothèse (H1) soulignant la diminution des jeux traditionnels au profit d'activités sportives à cause des facteurs politiques et économiques, y compris le rôle de l'institution politico-administrative et les instructions officielles, semble vérifiée. Concernant l'EPS, nous avons assisté à un tournant dans les années 60, avec la montée du phénomène sportive en tant qu'un jeu politique et national. Les Instructions officielles de 1967 se sont portées essentiellement sur les pratiques sportives. En même temps, il y avait une forte montée sociale et un fort intérêt du public pour les activités sportives parallèlement avec tous les courants nationaux qui se sont portés et centrés sur le sport. Nous avons eu le phénomène politique couplé au phénomène social en tant qu'une mondialisation de l'activité physique. Et la télévision à un moment donné a joué également un rôle notamment dans le fait de pouvoir se confronter entre nations (SHE5). Alors les nations ont perdu leurs jeux, car il faut bien être dans le même

⁵²⁰ Thépaut, Léziart, *op. cit.*, 2008.

champ de confrontation. Le sport se trouvait être ce champ de confrontation et les jeux traditionnels sont considérés comme un sous-produit comportementale et sont ignorés. D'après les résultats de cette étude, nous apercevons que les enseignants, surtout au secondaire, ne veulent pas des jeux traditionnels qu'ils considèrent comme source d'ennui dans leurs séances. Mais, selon PLATON, les jeux sont un bon moyen pour l'éducation du corps et de l'esprit des enfants, c'est pourquoi il faut veiller à ce que les jeux traditionnels restent stables selon lui.

Section III – Analyse du questionnaire des élèves dans l’enseignement primaire, au collège et au lycée

Le questionnaire qui suit a pour objectif d’approfondir les réponses récupérées lors de notre questionnaire principal pour les enseignants. Nous ferons le lien avec les résultats précédents et nous analyserons la place des jeux traditionnels dans l’EPS du point de vue des élèves.

1 – Résultats

Question 1 : Classe, Niveau scolaire

Tableau 38 : Classe des élèves

Classe	Nombre citations	Fréquences
CE2	6	1,6%
CM1	18	4,9%
CM2	19	5,1%
6 ^{eme}	66	17,8%
5 ^{eme}	36	9,7%
4 ^{eme}	46	12,4%
3 ^{eme}	41	11,1%
2 ^{nde}	72	19,5%
1 ^{ere}	50	13,5%
Terminale	16	4,3%
Total observations	370	100%

Tableau 39 : Niveau scolaire des élèves

Niveau scolaire	Nombre citations	Fréquences
Primaire	43	11,6%
Collège	189	51,1%
Lycée	138	37,3%
Total observations	370	100%

Question 2 : Sexe

Tableau 40 : Sexe des élèves

Sexe	Nombre citations	Fréquences
Fille	225	60,8%
Garçon	145	39,2%
Total observations	370	100%

Ces deux tableaux à plats détaillent les résultats des deux variables « Niveau scolaire » et « sexe ». Nous avons interrogés 370 élèves, dont 225 filles et 145 garçons. La moitié des élèves interrogés proviennent du collège, 37% du lycée et 11% du cycle primaire. Ils ont accepté de répondre à ce questionnaire destiné à évaluer la place des jeux traditionnels en EPS et à affiner les résultats obtenus par le questionnaire des enseignants.

Question 3 : Est-ce que tu connais des jeux traditionnels ?

Tableau 41 : Connaissances des élèves sur les jeux traditionnels

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquences
Oui	212	57,3%
Un peu	116	31,4%
Très peu	28	7,6%
Pas du tout	14	3,8%
Total observations	370	100%

Les réponses des élèves sont semblables à celles des enseignants. La grande majorité des élèves connaissent les jeux traditionnels, surtout dans l'enseignement primaire, comme le souligne aussi les professeurs, parce que c'est encore une pratique assez répandue. En particulier, il y a deux jeux qui sont relativement courant chez les deux populations, ce sont le ballon prisonnier et la passe à dix, qui peuvent avoir plusieurs règles, selon les endroits. Seuls 3,8% d'entre eux n'en connaissent aucun. Nous constatons que ces élèves savent déjà jouer, ils n'ont pas à apprendre, alors ils prennent facilement du plaisir. En effet, les jeux traditionnels permettent aux élèves de devenir participants en jouant simplement. Nous verrons plus loin qu'en règle générale les enfants qui ont fait des centres aérés, du scoutisme et des colonies de vacances connaissent assez bien les jeux traditionnels car ils y pratiquent souvent.

Question 4 : Cites les jeux traditionnels que tu connais le mieux

Tableau 42 : Les jeux traditionnels les plus connus

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquence
Ballon prisonnier	244	65,9%
Cache-cache	191	51,6%
Marelle	187	50,5%
Epervier	154	41,6%
Chat perché	125	33,8%
Béret	121	32,7%
Passé à dix	74	20,0%
Corde à sauter	38	10,3%
Thèque	31	8,4%
1, 2, 3 soleil	30	8,1%
Loup glacé	23	6,2%
Trap-trap	18	4,9%
Gamelle	14	3,8%
Tomate	14	3,8%
Poule, renard, vipère	12	3,2%
Elastique	12	3,2%

Le ballon prisonnier, cache cache et la marelle sont les jeux les plus connus par les élèves : ils réunissent plusieurs participants et favorisent le lien social et les échanges en groupe. Ce sont les mêmes jeux qu'ont cités les professeurs, à l'exception de la passe à dix. Nous trouvons intéressante la comparaison entre les deux questionnaires, surtout en ce qui concerne le jeu de la passe à dix. Les professeurs utilisent régulièrement ce jeu comme préparatoire aux activités sportives, alors que pour les élèves il n'est pas prioritaire. La vision que porte les élèves envers les jeux traditionnels est celle de la liberté et du ludique, alors que les enseignants les utilisent pour des buts quasiment sportifs, avec une vision pédagogique précise pour la préparation aux activités sportives institutionnelles.

Question 5 : A ton avis, dans quel cadre joue-t-on le plus souvent aux jeux traditionnels ?

Tableau 43 : Le cadre de pratique des jeux traditionnels

Réponses des élèves	Nombre citations
Cour de récréation	159
Centre de vacances	112
Lieu non-encadré par un adulte (rue, place du village...)	95
Séance d'EPS	88
Club	49
Pas de cadre	0

Selon les élèves, la cour de récréation constitue le lieu le plus propice pour pratiquer ce type de jeux. C'est plus que normal car à une certaine époque, la rue était le terrain de jeu le plus habituel. Tous les élèves ont joué à la marelle dans les cours de récréations ! Mais même ce cadre là, n'est-il pas trop contrôlé par l'école par les enseignants, où l'administration a peur de donner une certaine liberté aux élèves exprimée dans le jeu ? Tout comme le souligne BOUR, « *la récréation est l'objet d'un contrôle accru, l'administration décuplant la surveillance et multipliant les interdits à l'encontre des objets de jeu comme les sanctions à l'égard des sujets et de leurs conduites ludiques. Ces dispositifs réduisent, voire invalident tout ou partie des possibilités de détente ou de récréation dans des jeux, autant de pratiques qui procèdent pourtant du fond commun de l'enfance et de l'adolescence* ». ⁵²¹ Les élèves s'investissent également dans ce genre d'activité en centre de vacances, dans leur jardin, et dans la rue... Une cour de récréation, un bois ou encore un pré font toujours de bons terrains de jeux. Mais les résultats des élèves sont différents de ceux obtenus auprès des enseignants. Pour ces derniers, les jeux traditionnels sont pratiqués le plus souvent dans les séances d'EPS, alors que les élèves citent cette variable qu'en 4^{ème} rang. Les connaissances des professeurs de la pratique des élèves des jeux traditionnels en dehors de l'EPS s'avèrent faible. Peut-être estimant que les enfants ne pratiquent pas les jeux traditionnels en dehors de l'école, les enseignants les utilisent moins dans leurs séances Ceci reste une supposition. De même, les professeurs d'EPS considèrent à 59 reprises qu'il n'y a plus de cadre pour la pratique des jeux traditionnels, alors qu'aucun des élèves n'a cité cette variable.

Question 6 : Est-ce que tu pratiques des jeux traditionnels à l'occasion des séances d'EPS ?

Tableau 44 : Jeux traditionnels en séances d'EPS

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquences
Oui	42	11,4%
Un peu	88	23,8%
Très peu	106	28,6%
Pas du tout	134	36,2%
Total observations	370	100%

⁵²¹ Bour Yann, *La fin de la récréation ? Sécurité, jeux et plaisirs entre adolescents*, Compte-rendu des 6^{èmes} Rencontres AEEPS de Montpellier - 3^{ème} Biennale de l'AFRAPS, 2007.

Les élèves sont nombreux à affirmer que dans le cadre d'une séance d'EPS il est beaucoup moins fréquent de se divertir qu'à travers les jeux traditionnels. Cela confirme la question 5. En effet, plus de la moitié des élèves sondés affirment ne pas pratiquer des jeux traditionnels lors des cours d'EPS même si à l'école primaire ce genre de jeux peut être proposé aux enfants. Ces résultats soulignent les réponses des professeurs quand ils affirment que la pratique des jeux traditionnels dans les séances d'EPS a diminué. Mais une inspectrice souligne que ces activités ludiques sont pratiquées dans certains cas en fin de cycle sportif ; « *quand j'étais enseignante d'EPS très souvent quand il y avait une rupture dans le cycle de l'activité qu'on faisait, soit parce qu'il pleut ou en fin d'année scolaire les élèves sont demandeurs des jeux traditionnels. Mais ils sont considérés comme un moment ludique, de plaisir qui serait différent du cours d'EPS traditionnel lié à un cycle dans une activité sportive. En fin d'année, en juin, quand les notes d'évaluation sont faites donc à ce moment là il y a une liberté, une décontraction, il n'y a plus de pression institutionnelle quand à la durée du cycle, la progression sur certain contenu, donc le jeu traditionnel peut être considéré comme un plaisir ponctuel.* »

Question 7 : Dans quel niveau scolaire pratique-t-on le plus souvent les jeux traditionnels en séances d'EPS ?

Tableau 45 : Croiser : Niveau scolaire x Jeux traditionnels en séances d'EPS

Niveau scolaire x Séance d'EPS	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Primaire	44,2%	44,2%	11,6%	0,0%	100%
Collège	10,6%	30,2%	39,7%	19,6%	100%
Lycée	2,2%	8,7%	18,8%	70,3%	100%
Total	11,4%	23,8%	28,6%	36,2%	100%

En croisant les deux variables « Niveau scolaire » et « Séance d'EPS », nous constatons que c'est à l'école primaire que les jeux traditionnels se pratiquent le plus souvent. Les propos des professeurs s'avèrent identiques à celles de leurs élèves. De même, l'hypothèse (H2) posée au début de l'étude se trouve vérifiée, les jeux traditionnels sont plus utilisés dans l'enseignement primaire que dans les collèges et sont presque exclus des séances d'EPS au lycée.

Question 8 : Es-tu intéressé(e) par ces jeux ?

Tableaux 46 : Intérêt pour les jeux traditionnels

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquence
Oui	77	20,8%
Un peu	100	27,0%
Très peu	96	25,9%
Pas du tout	97	26,2%
Total observations	370	100%

La majorité des élèves est intéressée par la pratique des jeux traditionnels. Nous estimons que ces activités ludiques renvoient les élèves à leur enfance loin des soucis quotidiens. Quand les enfants jouent, il y a un côté très ludique où ils s'amuse. Mais à partir du moment où on a un souci de rentabilité, la dimension de plaisir disparaît, même au niveau des jeunes. Le joueur doit tenir sa place dans l'équipe. Que ce soit des garçons ou des filles, ils ont le souci d'être performant, si c'est le seul qu'il les motive pour jouer, l'aspect plaisir passe en second.

Question 9 : Quels élèves sont le plus intéressés par les jeux traditionnels ?

Tableau 47 : Croisé : Niveau scolaire x Intérêt pour les jeux traditionnels

Niveau scolaire x Intérêt	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Primaire	39,5%	30,2%	14,0%	16,3%	100%
Collège	23,8%	29,6%	24,9%	21,7%	100%
Lycée	10,9%	22,5%	31,2%	35,5%	100%
Total	20,8%	27,0%	25,9%	26,2%	100%

Les élèves issus de l'école primaire semblent être les plus intéressés par ces jeux. Ceci renvoie à la question précédente. Certains jouent spontanément dans la cour à ces jeux. Près de la moitié des collégiens sont également intéressés mais seulement 11% des lycéens y portent un intérêt. Lors des séances d'EPS, la grande majorité des élèves interrogés préfèrent pratiquer les activités sportives aux jeux traditionnels. Ceci est peut-être dû à une large médiatisation du sport. Cette visibilité du sport pousse les élèves à s'identifier à certains sportifs ou sportives et à vouloir les imiter. Ceci peut aussi s'expliquer par un culte du corps « parfait » de plus en plus présent dans nos sociétés et rappelé par tous les moyens de communication. De plus, le fait que rien dans l'environnement pédagogique n'est fait pour que cela change influence la disparition progressive des jeux traditionnels dans le milieu scolaire.

Question 10 : Est-ce que tu prends plaisir à pratiquer ces jeux traditionnels ?

Tableau 48 : Plaisir de la pratique des jeux traditionnels

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquence
Oui	118	31,9%
Un peu	102	27,6%
Très peu	86	23,2%
Pas du tout	64	17,3%
Total observations	370	100%

La plupart des élèves avouent prendre plaisir à s'investir dans ces jeux mais de manière générale, ces jeunes les pratiquent peu. Les jeux traditionnels ne sont plus pratiqués de manière spontanée comme ils ont pu l'être. Ceci est à mettre en lien avec l'émergence et l'omniprésence des nouvelles technologies chez les jeunes (consoles de jeux, portables, Internet, TV...). Nous avons aussi l'impression qu'en « abusant » de ces nouvelles technologies, de plus en plus d'enfants ou d'adolescents jouent seuls, la pratique des jeux traditionnels devenant compliquée !

Question 11 : Quels élèves prennent le plus de plaisir à pratiquer les jeux traditionnels ?

Tableau 49 : Croiser ; Niveau scolaire x Plaisir de la pratique des jeux traditionnels

Niveau scolaire x Plaisir	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Primaire	30,2%	27,9%	30,2%	11,6%	100%
Collège	40,7%	29,6%	14,8%	14,8%	100%
Lycée	20,3%	24,6%	32,6%	22,5%	100%
Total	31,9%	27,6%	23,2%	17,3%	100%

Les jeux traditionnels sont souvent pratiqués à la fin de l'année quand les évaluations sont terminées et les bulletins scolaires remplis. Les professeurs laissent un petit espace de liberté aux élèves et leurs proposent différentes activités ludiques. Les élèves les réclament et elles sont toutes aussi intéressantes que les activités sportives. Avec les plus grands, il faut toujours les garder motivés, les jeux pré-sportifs comme par exemple le jeu de la Thèque qui se rapproche du baseball les intéressent davantage. Cette tendance s'accroît progressivement : plus l'élève grandit, moins il pratique les jeux. Cela est conforme à notre hypothèse (H2) de départ.

Question 12 : Dans les séances d'EPS, que préfères-tu : jouer aux jeux traditionnels ou faire des activités sportives ?

Tableau 50 : Jeux traditionnels ou Activités sportives

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquence
Jeux traditionnels	82	22,2%
Activités sportives	288	77,8%
Total observations	370	100%

Les réponses des élèves tout comme l'étaient celles des professeurs, sont très significatives, ils préfèrent les sports institutionnalisés, privilégiant la performance compétitive et le spectacle, comme le souligne PARLEBAS, aux activités libres et spontanées sans reconnaissance officielle.⁵²² Notre hypothèse (H1) soulignant l'influence indéniable des activités sportives et de l'institution sur le déclin des jeux traditionnels dans l'EPS s'avère vérifiée.

Question 13 : Les élèves de quel niveau scolaire préfèrent la pratique des jeux traditionnels en séances d'EPS ?

Tableau 51 : Croiser ; Niveau scolaire x Jeux traditionnels ou Activités sportives

Niveau scolaire x JT ou Act. Sp.	Jeux traditionnels	Activités sportives	TOTAL
Primaire	27,9%	72,1%	100%
Collège	22,2%	77,8%	100%
Lycée	20,3%	79,7%	100%
Total	22,2%	77,8%	100%

Lors des séances d'EPS, les élèves, tout niveau confondu, préfèrent les activités sportives aux jeux traditionnels. Cela paraît logique après les résultats obtenus au questionnaire des professeurs et la prégnance idéologique, citée dans notre hypothèse de départ (H1), qui règnent dans la société d'aujourd'hui. Selon les travaux de DUGAS, les professeurs et même les élèves privilégient les activités sportives aux jeux traditionnels.⁵²³

⁵²² Parlebas Pierre, *Eléments de sociologie*, Paris, PUF, 1986.

⁵²³ Dugas Eric, *Les enseignants privilégient le sport*, *Revue EPS*, 312, 2005, pp. 42-45.

Question 14 : Les élèves de quel sexe préfèrent la pratique des jeux traditionnels en séances d'EPS ?

Tableau 52 : Croiser ; Sexe x Jeux traditionnels ou Activités sportives

Sexe x JT ou Act. Sp.	Jeux traditionnels	Activités sportives	TOTAL
Fille	27,6%	72,4%	100%
Garçon	13,8%	86,2%	100%
Total	22,2%	77,8%	100%

Les résultats démontrent une large préférence des élèves vis-à-vis des activités sportives par rapport aux jeux traditionnels. Ce constat est cependant plus marqué chez les garçons.

Question 15 : Quelles activités physiques préfères-tu en EPS ?

Tableau 53 : Préférence d'activités physiques

Réponses des élèves	Nombre citations
Les sports collectifs (football, volley-ball, basket-ball, handball, rugby)	259
Les sports de raquette (tennis, tennis de table, badminton)	122
Les activités gymniques	86
Les jeux traditionnels	73
Les activités de pleine nature (course d'orientation, escalade)	49
Les activités athlétiques (lancer de disque, endurance, course de haies)	47

Les résultats montrent que les APSA auxquelles les élèves en Gironde se réfèrent le plus lors des séances sont les sports collectifs, les sports de raquettes, et dans une moindre mesure les jeux traditionnels. Nous réalisons que ces activités passent devant les activités de pleine nature et les activités athlétiques. Les élèves leur donnent une certaine légitimité et les préfèrent, ce qui doit permettre aux professeurs de les utiliser davantage.

Question 16 : La préférence de chaque activité physique par niveau scolaire

Tableau 54 : Croiser ; Niveau scolaire x Préférence d'activités physiques

Niveau scolaire x Préférence d'activités physiques	Les sports collectifs	Les activités gymniques	Les activités de pleine nature	Les sports de raquette	Les activités athlétiques	Les jeux traditionnels	TOTAL
Primaire	72,1%	14,0%	0,0%	18,6%	0,0%	62,8%	100%
Collège	64,6%	24,9%	17,5%	39,2%	12,7%	18,5%	100%
Lycée	76,8%	23,9%	11,6%	29,0%	16,7%	8,0%	100%
Total	70,0%	23,2%	13,2%	33,0%	12,7%	19,7%	100%

En croisant les variables du « niveau scolaire » des élèves avec leur préférence vis-à-vis de certaines activités physiques, nous constatons, au primaire, un engouement plus prononcé envers les jeux traditionnels tout comme évidemment pour les sports collectifs. Au collège et au lycée, les préférences sont davantage portées vers les sports collectifs ou encore vers les sports de raquette. Nous constatons que les sports collectifs sont principalement mis en avant dans les trois niveaux scolaires

Question 17 : La préférence des activités physiques des élèves par sexe

Tableau 55 : Croiser ; Préférence d'activités physiques x Sexe

Préférence d'activités physiques x Sexe	Fille	Garçon	TOTAL
Les sports collectifs (football, volley-ball, basket-ball, handball, rugby)	51,0%	49,0%	100%
Les sports de raquette (tennis, tennis de table, badminton)	40,2%	59,8%	100%
Les activités gymniques	94,2%	5,8%	100%
Les jeux traditionnels	76,7%	23,3%	100%
Les activités de pleine nature (course d'orientation, escalade)	87,8%	12,2%	100%
Les activités athlétiques (lancer de disque, endurance, course de haies)	34,0%	66,0%	100%
Total	60,8%	39,2%	100%

L'enquête auprès des élèves met en évidence différentes préférences en matière d'activités physiques en fonction du sexe des individus interrogés. En effet, les filles expriment un attrait tout particulier envers les activités gymniques. Les jeux traditionnels se classent 3^{ème} parmi leurs activités préférées. En revanche, les garçons démontrent une attirance plus prononcées vers les activités athlétiques, classées dernières par les filles. Ce type d'activités permet aux individus de mettre en avant des qualités individuelles de force, d'endurance ou encore de vitesse.

Question 18 : Pendant ton propre temps libre, t'arrive-t-il de pratiquer des jeux traditionnels ?

Tableau 56 : Jeux traditionnels et temps libre

Réponses des élèves	Nombre. Citations	Fréquence
Oui	46	12,4%
Un peu	51	13,8%
Très peu	75	20,3%
Pas du tout	198	53,5%
Total observations	370	100%

Les élèves estiment que la pratique des jeux traditionnels pendant leur temps libre⁵²⁴ est quasiment inexistante. Cela renforce les réponses des professeurs qui soulignent que les jeux traditionnels ont quasiment disparu même dans la société au profit d'autres activités sportives et la diffusion en masse des jeux vidéo modernes.

Question 19 : Pendant leur temps libre, les élèves de quel sexe pratiquent-ils les jeux traditionnels ?

Tableau 57 : Croiser : Sexe x Temps libre

Sexe x Temps libre	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Fille	11,6%	13,3%	21,8%	53,3%	100%
Garçon	13,8%	14,5%	17,9%	53,8%	100%
Total	12,4%	13,8%	20,3%	53,5%	100%

Qu'ils soient filles ou garçons, la pratique des jeux traditionnels par les élèves pendant les temps libres est faible pour les deux sexes.

Question 20 : Pendant leur temps libre, les élèves de quel niveau scolaire pratiquent-ils les jeux traditionnels ?

Tableau 58 : Croiser ; Niveau scolaire x Temps libre

Niveau scolaire x Temps libre	Oui	Un peu	Très peu	Pas du tout	TOTAL
Primaire	20,9%	25,6%	25,6%	27,9%	100%
Collège	15,3%	15,9%	18,0%	50,8%	100%
Lycée	5,8%	7,2%	21,7%	65,2%	100%
Total	12,4%	13,8%	20,3%	53,5%	100%

Nous estimons qu'il y aura plus de pratique de jeux traditionnels pendant le temps libre des élèves en primaire qu'au secondaire. Les adolescents considèrent les jeux traditionnels comme des activités pour les « petits » et les refusent. Ils veulent des activités physiques sportives, où ils peuvent s'identifier aux champions qu'ils admirent à la télévision ou aux adolescents qu'ils croisent dans sa vie quotidienne. Ces élèves cherchent constamment des activités sportives pour se mesurer entre eux.

⁵²⁴ Selon Jaouen Guy, « le développement du temps libre a été considérable pour les citoyens depuis l'avènement de la période Moderne dans les sociétés industrialisées, surtout après la fin du XIX^e siècle, et cet « espace-temps » dégagé a considérablement changé l'environnement socio culturel de ces sociétés. Celles-ci se sont fortement urbanisées en même temps qu'elles se déconnectaient de l'environnement originel des loisirs dans lequel les jeux traditionnels s'étaient développés et trouvaient leur place, c'est-à-dire dans des espaces symboliques ayant des valeurs d'usage remplies de sens pour tous », *Environnement institutionnel des jeux traditionnels d'adultes et santé sociale*, in Congreso mundial Juegos Tradicionales y Salud Social Penaranda de Duero, 10 juillet 2009.

Les réponses des élèves montrent que les plus jeunes pratiquent davantage les jeux traditionnels. Les jeux traditionnels sont délaissés au fur et à mesure que l'enfant grandit. Ces résultats soutiennent notre hypothèse (H2) sur la diminution progressive de la pratique des jeux traditionnels en EPS au fur et à mesure que les élèves passent d'un niveau scolaire à un supérieur. Le manque relatif de temps libre constitue probablement un facteur limitatif en ce qui a trait à la pratique du jeu chez les adolescents. De même, avec la modernité, comme nous l'avons constaté avec les réponses des professeurs, et le développement des nouveaux jouets toujours plus sophistiqués, nous craignons la disparition des jeux traditionnels. Les consoles électroniques vont-elles supplanter marelles et sacs de billes ?

Question 21 : Es-tu licencié(e) dans un club sportif ?

Tableau 59 : Licencié(e) en club

Réponses des élèves	Nombre citations	Fréquence
Oui	218	58,9%
Non	152	41,1%
Total observations	370	100%

Plus de la moitié des élèves interrogés pratiquent une activité sportive en club. Les séances d'entraînements utilisent peu les jeux ludiques, c'est un cadre rigide et structuré où l'on cherche la performance et la compétition. Il n'y a pas de place pour des jeux spontanés. Il nous paraît logique que les élèves qui baignent dans ce monde sportif délaissent les jeux traditionnels pour des activités sportives qu'ils pratiquent régulièrement. La société d'aujourd'hui culturellement est sportive. Le sérieux « platonicien » l'emporte sur le futile « dionysiaque nietzschéen ».

Question 22 : Si tu es licencié(e) dans un club sportif, pratiques-tu les jeux traditionnels dans tes séances d'entraînement ?

Tableau 60 : Pratique des jeux traditionnels en club

Réponses des élèves	Nombre citations
Oui	18
Un peu	25
Très peu	42
Pas du tout	133
Total observations des licenciés en club	218

La majorité des élèves sondés sont licenciés dans un club sportif. Parmi eux, peu pratiquent les jeux traditionnels dans les séances d'entraînement. Nous pensons, après avoir interrogé les enseignants, que les jeux traditionnels utilisés dans les clubs sont souvent la passe à dix, l'épervier, et les jeux de poursuite. Ils tiennent là un rôle de jeux pré-sportifs et sont utilisés pour bien entrer dans l'activité sportive.

Question 23 : Fréquentes-tu une autre association ou un groupement de jeunesse ?

Tableau 61 : Adhérent (e) en association

Réponses des élèves	Nombre citations
Oui	62
Non	308
Total observations	370

Peu d'élèves fréquentent ce genre d'associations, ils sont plutôt licenciés dans des clubs sportifs.

Question 24 : Si "Oui", as-tu eu l'occasion de participer à des jeux traditionnels ?

Tableau 62 : Pratique des jeux traditionnels en association

Réponses des élèves	Nombre citations
Oui	32
Non	30
Total observations des adhérents en association	62

Les groupements de jeunesse présentent dans leurs activités des jeux traditionnels dans le cadre de l'animation. C'est logique de trouver que la moitié des élèves ont participé à des activités ludiques lors de ses rassemblements.

Question 25 : Es-tu déjà parti(e) en centre de vacances ou en camp de jeunesse ?

Tableau 63 : Fréquentation des centres de vacances

Réponses des élèves	Nombre citations
Oui	212
Non	158
Total observations	370

Les vacances surtout d'été sont un moment privilégié des Français.

Question 27 : Si "Oui", as-tu l'occasion de participer à des jeux traditionnels ?

Tableau 64 : Pratique des jeux traditionnels en centre de vacance

Réponses des élèves	Nombre citations
Oui	143
Non	69
Total observations des élèves fréquentant des centres de vacances	212

Ceux qui sont partis en centre de vacances ou en camps de jeunesse affirment en général avoir participé à des jeux traditionnels. Dans ce cadre les jeux traditionnels sont et seront toujours pratiqués, puisqu'il s'agit d'un lieu libre des contraintes d'ordre et de contrôle qu'implique l'école. Ainsi, ces activités ludiques sont encore, en France, largement pratiquées dans les centres de vacances et de loisirs.

2 – Discussion

Des élèves du département de la Gironde ont accepté de répondre à ce questionnaire destiné à évaluer la place des jeux traditionnels en EPS. La grande majorité d'entre eux connaissent les jeux traditionnels. En particulier « le ballon prisonnier », « cache-cache » ou encore « la marelle ». Souvent, ce dernier jeu cité est matérialisé dans les cours de récréation. Cet endroit, selon les élèves, constitue le lieu le plus propice pour pratiquer ces jeux. Ils s'investissent également dans ce genre d'activités en centre de vacances, dans leur jardin et dans la rue... Ils sont nombreux à penser que dans le cadre d'une séance d'EPS ou en club il est beaucoup moins fréquent de pratiquer les jeux traditionnels. En effet, plus de la moitié des élèves sondés affirment moins pratiquer des jeux traditionnels lors des cours d'EPS même si à l'école primaire ce genre d'activités peut être proposé.

Les élèves issus de l'école primaire semblent être les plus intéressés par ces jeux. Près de la moitié des collégiens sont également intéressés et peu de lycéens y portent un intérêt. Il est logique qu'avec l'avancement en âge, l'intérêt des jeunes pour les jeux aille en décroissant. Lors des séances d'EPS, la grande majorité des élèves interrogés préfèrent pratiquer les activités sportives que les jeux traditionnels.

Nous apercevons pourtant que la plupart des élèves avouent prendre plaisir à s'investir dans ces jeux mais de manière générale, s'agissant de l'occupation de leur temps libre, ces jeunes les pratiquent peu. Cette tendance s'accroît progressivement : plus l'élève grandit, moins il pratique les jeux traditionnels. Ceci conforte notre hypothèse (H2).

La plupart des élèves sondés sont licenciés dans un club sportif. Parmi eux, peu pratiquent des jeux traditionnels durant leur séance d'entraînement. De même, quelques uns fréquentent des associations ou groupement de jeunesse et très peu d'entre eux ont déjà eu l'occasion de participer à des jeux traditionnels au sein de leur groupe. La plupart des enfants et adolescents concernés par cette enquête ont déjà fréquenté des centres de vacances. Durant leur séjour, ils ont eu l'occasion de participer à ce type d'activités. Ainsi, nous constatons que hors du cadre scolaire impliquant le sérieux, l'ordre, l'évaluation des performances et la réussite, les élèves - surtout les plus jeunes - pratiquent avec plaisir les jeux traditionnels. Cette activité est

plaisante, basée sur le divertissement et ne dépend pas de la compétition et des prouesses physiques et sportives. Les adolescents apprécient moins ces jeux du fait qu'ils se considèrent adultes.

Nous avons établi en début de l'étude une sous-hypothèse explicative (SHE2) que les activités sportives institutionnelles seraient susceptibles d'influencer l'intérêt porté à l'enseignement des jeux traditionnels lors des séances d'EPS. D'après les informations collectées auprès des élèves, nous avons remarqué que ces derniers préfèrent majoritairement pratiquer une activité sportive plutôt qu'un jeu traditionnel. Ce constat a été similaire à chaque niveau scolaire. Il semblerait donc que notre hypothèse (H1) sur l'influence indéniable des activités sportives sur le rejet des jeux traditionnels soit confirmée.

Enfin, il nous paraît inévitable, dans une société télévisuelle, la représentation des élèves passe par le sport spectacle et les records (SHE5). Nous sommes certain que les rencontres sportives et l'activité sportive en elle-même soit au centre des préoccupations et des représentations des élèves. Il y a eu de fortes pressions de la part des sports collectifs pour s'imposer en tant que pratique sociale de référence et ensuite en tant que pratique scolaire par excellence. C'est aussi un aspect culturel, à Orthez et dans le département des Landes par exemple, il y a une très forte culture de basketball. Donc, les paniers de basket fleurissent dans toutes les cours des écoles. Ceci influence culturellement les pratiques des élèves d'une manière générale à l'école. De même, la culture du rugby est très importante dans le Sud-ouest, il s'agit d'une pratique forte et bien implantée dans les séances d'EPS, et c'est certainement au détriment des jeux traditionnels. Les jeux traditionnels s'avèrent logiquement oubliés et remplacés par ces activités sportives modernes (H1).

Il est évident d'après les réponses des élèves que ces derniers ont choisi et ont eu tendance à privilégier les activités sportives dont les règles sont bien précises, plutôt que les jeux traditionnels spontanés et moins organisés. Le cadre scolaire contrôlé a envahi le cadre enfantin et les jeux traditionnels spontanés n'échappent pas à cette institution, sauf à l'école primaire, où c'est encore un lieu « enfantin » capable d'accepter des activités ludiques libre des contraintes institutionnelles. Notre hypothèse (H2) est donc vérifiée, l'enseignement primaire n'a pas exclu les jeux traditionnels, mais à fur et à mesure que les élèves passent à un niveau supérieur, ils délaissent les jeux « enfantins » pour des jeux d'adultes, les activités sportives.

Conclusion de la partie empirique

Les recherches méthodologiques effectuées démontrent de manière générale qu'au sein de notre société et plus précisément dans nos écoles, les jeux traditionnels sont moins présents qu'auparavant. Les enfants pratiquent moins fréquemment ces activités. En revanche, ils sont captivés par les nouvelles technologies (TV, Internet, jeux vidéo...). L'enfant a tendance à jouer seul et à intégrer de plus en plus un monde virtuel. Pour autant, les jeux traditionnels, objet de notre enquête, s'avèrent importants et favorisent le bon développement physique et social de l'enfant.

De plus, les traditions régionales et locales sont moins ancrées dans notre quotidien qu'autrefois, ainsi, ces jeux sont moins populaires et moins connus par la population. Les standards internationaux l'emportent nettement. Malheureusement, les jeux traditionnels sont perçus aujourd'hui comme dérisoires et n'apportent aucune légitimité identitaire.

Plus particulièrement, dans le cadre des séances d'EPS, ce sont les plus jeunes c'est-à-dire les élèves issus de l'école primaire qui accordent le plus d'intérêt aux jeux traditionnels. Le caractère divertissant et convivial de ces activités incite à leur pratique. Les plus grands (collégiens et lycéens) ne s'investissent pas ou peu dans ces jeux et préfèrent s'engager dans des disciplines sportives qui requièrent - de leur point de vue - le sérieux, l'esprit de compétition, la concentration, la combativité, le dépassement de soi. Ils sont tentés d'imiter les grands sportifs médiatisés et les adultes. L'image habituelle de l'âge adulte est significative : être considéré comme mûr et responsable implique du sérieux. L'attitude de ces adolescents est compréhensible : ils s'identifient aux modèles adultes et se comportent comme tels. La norme sociétale influence donc leurs comportements. Ils considèrent que la dimension amusante des jeux traditionnels est trop infantile, ils ont donc tendance à se désintéresser de ces activités. Les jeux traditionnels sont considérés comme des jeux de l'enfance. Les jeunes élèves y portent grand intérêt, les professeurs d'EPS, quant à eux affirment que ces activités correspondent aux besoins et attentes des plus jeunes. Les jeux traditionnels emmènent les élèves du côté de la *Païdia*, à savoir l'imaginaire, alors que les activités sportives les laissent du côté du *Ludus*, à savoir des activités

réglées et normées. La pratique des jeux traditionnels dans l'enseignement primaire est assimilée au monde infantin. En général alors, les élèves expriment une motivation à l'égard du jeu dans l'EPS, mais seulement centrée sur le dévouement. C'est donc bien la dimension ludique de l'activité et sa fonction de divertissement qui est première pour les élèves. Le sport, activité sérieuse, tient une place prépondérante dans l'enseignement secondaire. L'EPS trouve donc une légitimité à l'école avec cette activité institutionnelle et justifie sa présence à côté des autres disciplines scolaires. De même, l'éducation physique est un objet politique, l'histoire nous l'a montré. Donc, si l'EPS a choisi des activités référencées culturellement dans une société, ce n'est pas pour rien. Après l'analyse de la place des jeux traditionnels dans les instructions officielles depuis 1891 jusqu'à aujourd'hui, nous avons remarqué la prédominance des activités sportives, surtout depuis les instructions officielles de 1967. Selon LIOTARD, les instructions officielles « ont opéré un choix qui consiste à fonder l'enseignement des techniques corporelles à l'école sur les pratiques sportives »⁵²⁵. Alors, et depuis des décennies, un grand nombre des professeurs d'EPS ont pris l'habitude de se servir uniquement des jeux traditionnels pour introduire l'apprentissage des sports collectifs.

De ce fait, les professeurs d'EPS au collège et au lycée proposent rarement les jeux traditionnels durant leurs cours. A cela, nous avons noté plusieurs raisons explicatives. Les enseignants avouent avoir manqué de formation universitaire concernant ces jeux. La difficulté à maîtriser l'instruction de ces jeux explique aussi le fait qu'ils ne les proposent pas. L'enseignant se trouve alors moins présent, il n'organise et ne contrôle plus l'activité. D'un autre côté, la nature effrayante du jeu engendre chez l'enseignant un sentiment d'inefficacité et de peur parce que ce dernier s'estime inutile face à la pratique des élèves des jeux traditionnels. A un moment donné le jeu peut déborder des limites du cadre institutionnel et l'enseignant trouve des difficultés à le contrôler. Si le professeur n'agit pas dans sa séance et ne contrôle pas, quel est donc son rôle et sa place en tant qu'enseignant auprès de ses collègues des autres disciplines dans l'institution ? Il utilise alors des activités sportives contrôlables et évaluables pour justifier sa place dans l'école. C'est le sérieux qui s'oppose au frivole et au futile.

⁵²⁵ Liotard Philippe, *Compréhension du corps et dénonciation du sport (1968-1979)*, EP, Sport et loisirs 1970-2000, Paris, AFRAPS, 2000.

Même si les jeux traditionnels permettent de développer des qualités physiques, éducatives et sociales intéressantes, en se référant à MEARD et BERTONE,⁵²⁶ les élèves dans ces activités construisent des règles en « auto régulation ». L'ensemble des professeurs reconnaissent que ces activités restent ludiques, et sont donc inadaptées au cadre institutionnalisé de l'EPS bâti sur l'évaluation des performances sportives.

Les jeux traditionnels sont ainsi utilisés en primaire mais sont exclus des programmes d'EPS du niveau secondaire faisant référence à des activités plus institutionnalisées et plus facilement évaluables lors des examens officiels. Les jeux traditionnels sont reconnus et appréciés car ils participent à la formation psychique, sociale, culturelle, intellectuelle et physique des élèves en EPS mais ne semblent pas en adéquation aux méthodes d'enseignement, notamment en secondaire.

Si la pratique des jeux traditionnels a diminué, c'est essentiellement en raison du fait que l'EPS est trop soumise à des pressions d'ordre politique, idéologique et économique. C'est un objet et un outil politique dans le cadre de l'école. L'EPS est trop souvent obligée dans le système scolaire de justifier sa présence. Ce qu'il fait qu'elle cherche à se légitimer d'un point de vue scientifique ; un jour elle est concentrée sur la physiologie, puis sur les sciences humaines. Les professeurs d'EPS ont le complexe de faire une activité différente dans l'école, et ils sont à la course des matières nobles et cherchent à didactiser l'EPS comme la didactique des mathématiques. L'EPS cherche toujours à confirmer l'utilité de sa présence.

Ces jeux spécifiques à certaines régions n'étaient pas suffisamment développés pour s'organiser en fédération. Certains jeux se sont institutionnalisés, la Thèque par exemple est devenue le baseball. Ces jeux traditionnels ont évolué, les gens s'y sont de plus en plus intéressés, ils sont ensuite entrés dans un cycle institutionnel pour enfin être reconnus par les médias. D'autres ont presque disparu et se jouent d'une façon tout à fait confidentielle. Le spectacle, la télévision et tous les autres médias demandent de plus en plus de records.

⁵²⁶ Méard Jacques-André, Bertone Stefano, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS*, PUF, 1998.

De même, le sport a un rôle de représentation du pays. Le fait qu'un pays participe à la Coupe de monde, le pays est reconnu mondialement. Institutionnellement c'est indéniable, nous ne pouvons pas passer en dehors de la culture sportive, elle représente un phénomène mondial. Dans notre société moderne tout est compté économiquement et politiquement, le sport en cela se doit d'être plus efficace et productif.

Le sport en tant que phénomène mondial, culturel et surtout politique et économique, est incontournable à l'heure actuelle. Maintenant, d'un point de vue culturel, notre rôle est de faire comprendre aux élèves d'où viennent les activités sportives et qu'elles étaient la représentation d'une société et d'une activité qui s'est un peu perdue.

CONCLUSION GENERALE

Les jeux traditionnels sont partie intégrante d'un système culturel représentant une part de l'identité sociale et géographique d'un groupe synonyme d'une entité singulière. Ainsi, tout au long de cette recherche et selon les nombreux auteurs cités, nous avons essayé de montrer la richesse des jeux traditionnels pris comme une activité libre et ludique, leur importance pour l'éducation de l'élève, mais aussi leur limite. En jouant, l'enfant se consacre à un amusement qui n'impose pas de règles strictes visant un travail productif. Le jeu est considéré comme partie intégrante du développement de l'enfant mais sa fonction ludique ne doit pas être incompatible avec les exigences du milieu pédagogique. Au contraire, le jeu contribue à la formation de l'enfant et exerce un rôle capital dans son affirmation de soi et dans la construction de sa personnalité motrice, sociale et psychique. Le pédagogue peut, selon nous, considérer ce rôle avec la plus grande attention.

D'ailleurs, durant les différentes époques qui marquent l'histoire de l'EPS, on reconnaît que les qualités inhérentes des jeux traditionnels développent les vertus futures de l'homme, initient à la prise de responsabilités et au respect des autres. Plusieurs acteurs ont tenté d'imposer l'éducation par le jeu, mais les institutions scolaires ont ignoré la plupart du temps cette dimension parce que celles-ci étaient trop dépendantes de l'autorité rectorale et des textes officiels rejetant les activités ludiques. Les responsables craignaient que l'EPS ne soit perçue par les autres disciplines scolaires comme étant un simple délassement... Ainsi ils inscrivent la plupart du temps la gymnastique rationnelle, dès le XIX^e siècle, puis ensuite les activités sportives réglées, aux programmes officiels. Les jeux traditionnels ont été pratiqués alors, et selon notre enquête, à l'initiative des élèves, dans les cours de récréation, dans les rues, et sous des formes plus élaborées par les mouvements du scoutisme, dans les centres de vacances et les associations de jeunesse. C'est d'ailleurs dans ces dernières organisations citées qu'elles se perpétuent, s'apprennent et se transmettent. Mais alors, au sein du système scolaire et pour des classes d'âge comparables, pourquoi un tel oubli ?

La question de l'intégration des jeux traditionnels dans l'EPS se pose dès le XIX^e siècle. L'école devait-elle et pouvait-elle ignorer l'engouement des élèves pour ces activités bien plus motivantes que les monotones leçons de gymnastique ? La campagne hygiéniste à cette époque en faveur des jeux traditionnels – et de plein air – trouve un large écho dans la population cultivée et dans les milieux politiques et pédagogiques. Nombre d'enquêtes démontrent la lourdeur des programmes, la stérilité des méthodes d'enseignement, la sédentarité et le peu de place consacrée au jeu. L'éducation physique va devenir synonyme d'hygiène générale, et la pratique des jeux devrait être normalement le moyen pour y parvenir, puisque, outre ses vertus physiologiques, le jeu peut avoir un rôle dans la lutte contre le surmenage, l'amélioration du rendement intellectuel et la formation morale et sanitaire de la jeunesse. Bien que plusieurs acteurs préconisent la pratique des jeux traditionnels, reconnaissent leur valeur éducative et vantent leurs bienfaits, ces derniers ne constitueront pas les contenus de l'éducation physique. Au contraire, c'est la gymnastique sérieuse qui a été préférée dès le XIX^e siècle, et les jeux sont alors évacués progressivement des programmes officiels par l'institution, surtout les militaires, qui voyait dans la pratique de la gymnastique un moyen pour encadrer la jeunesse et pour la préparation à la guerre. Ensuite, dans le XX^e siècle, un changement radical s'opère en 1962 et 1967, avec l'arrivée massive du sport dans l'EPS à cause d'une idéologie dominante notamment politique et économique qui réduit de plus en plus la place des jeux traditionnels dans l'EPS. Le jeu, tout au long de l'histoire de l'EPS, est toujours considéré comme un sous-produit comportemental.

Nous l'avons montré tout au long de notre étude, les *jeux traditionnels* sont tenus en suspicion du fait de leur caractère futile et peu sérieux. L'imposition des jeux dans le système scolaire a toujours posé un véritable problème pour l'EPS. En effet, l'activité ludique a une connotation d'amusement, entraînant un point de vue péjoratif dans le milieu éducatif français très imprégné de la pensée platonicienne. D'ailleurs, les jeux traditionnels ont de tout temps cumulé les indignités : condamnés par l'Eglise, suspectés par le pouvoir politique, souvent abandonnés aux petits enfants, ils ont été confinés dans un rôle secondaire, surtout après l'avènement et l'affirmation des idées philosophiques, scientifiques et politiques défendues durant les différentes époques. On délaissa d'ailleurs les jeux traditionnels au profit des loisirs nouvellement créés à partir de la transformation d'anciens jeux en disciplines sportives. Par une étrange

alchimie sociale, l'environnement originel ainsi que les valeurs d'usage de ceux-ci furent ensuite discrédités, puis relégués au second plan, comme des images d'un monde aux valeurs dépassées.

PLATON ne déclarait-il pas ainsi, il y a environ deux mille cinq cents ans, « *si tu veux contrôler le Peuple, contrôle sa musique* », ce qui signifie aussi contrôler les temps libres, les moments de fête, les jeux, bref la société. Avec la révolution industrielle, la société moderne devient l'archétype de cette maxime. Elle impose une hiérarchie des pouvoirs et promeut une standardisation culturelle en termes de productivité ou de consommation. Une première forme exercée sur les corps, selon un modèle qui s'apparente à la discipline militaire, est la *gymnastique*. Ensuite, le développement du temps libre devient une conséquence de cette évolution de la société et transforme de facto l'environnement socio culturel. Bien dans l'idée de tout contrôler, cette nouvelle société se doit de diriger les activités gagnées sur le temps de travail. Ce processus s'est installé au détriment des acteurs locaux prenant entièrement en charge leurs loisirs, dont la pratique des jeux traditionnels.

En quelque sorte, les jeux traditionnels entretiennent dans les sociétés une résistance à une forme de standardisation mondiale. Ils ont gardé leurs particularités locales, avec leurs représentations et règles spécifiques, mais, dans le contexte de la modernité, ils courent le risque d'une disparition progressive si aucune résistance ne se fait jour. A l'inverse, les activités sportives ont adopté le système des structures fédérales et institutionnelles pour assurer leur affirmation et leur diffusion. L'époque moderne est une période de « sportivisation » où l'on recherche constamment l'efficacité motrice, le record et les résultats.

Le système économique dominant a donc naturellement reproduit un système des loisirs à son image de société marchande, orientée de plus en plus vers l'élitisme et l'industrie du sport. L'activité sportive n'est donc pas un simple divertissement, il devient un enjeu d'ordre économique, social et politique, et cela a naturellement conduit à l'élaboration d'institutions et de fédérations nationales chargées de gérer le sport moderne. Voilà bien l'avènement d'un nouveau modèle de culture corporelle : le *sport*, caractérisé par sa recherche de hiérarchies, de performances inégalitaires et de valorisation des plus forts. D'ailleurs, la devise Olympique « *plus haut, plus fort, plus vite* » décrit parfaitement la société industrielle élitiste et productiviste. Grâce à

l'influence grandissante des moyens médiatiques focalisant sur la production de résultats et complices de l'environnement sportif mondialisé, et grâce aux fédérations sportives, qui, à l'image de la société moderne et largement influencées par elle, la société industrielle aura réussi à faire passer les activités sportives du domaine culturel au domaine économique et commercial. Cette réussite mondiale de la dimension économique du sport soulignée par Pierre PARLEBAS, donne aux activités sportives une certaine légitimité éducative ; par conséquent, le sport est considéré comme supérieur aux autres activités physiques, notamment les jeux traditionnels. Mais cette « *prétendue supériorité du sport n'est qu'une illusion* ». ⁵²⁷ Les citoyens deviennent alors des consommateurs d'activités récréatives. Ainsi, notre société est saturée de théories opposées à une idée de santé sociale et même contre-productives en termes d'investissement humain.

Cette présentation du sport moderne est le résultat d'une stratégie promotionnelle et commerciale collant aux progrès de la civilisation mondiale. Elle permet d'installer un système institutionnel rejetant notamment les jeux régionaux à forte traditions culturelles car non conformes à la nouvelle économie de marché, tout en essayant de garder l'apparence mythique et le rêve associés traditionnellement à ces jeux.

Et en médiatisant à outrance le sport, le système sportif se donne en plus les moyens de survivre et de se développer. Individuellement, il offre à l'individu un accès vers le haut de la hiérarchie sociale. Aux groupes sociaux défavorisés le système fait passer au travers des grandes célébrations sportives des sentiments de communion et d'identification collective. Répondant à un besoin spirituel profond comme un nécessaire besoin de retour aux traditions presque oubliées et garantes de notre sensibilité émotionnelle, la société industrielle veut utiliser et développer cette force créatrice comme potentiel économique. Sport commercial et système mercantile ne font qu'un, et celui-ci envahit le sport amateur tant qu'il n'y a pas de résistance.

A ce niveau, le sport qui prétend défendre des vertus « démocratiques », en est, en réalité l'antithèse du fait de l'hierarchie qu'il instaure, et se pare pour ce faire d'illusion et de séduction. Il se vide d'une logique d'émotion partagée et conviviale. Il devient un « jeu » dans le mauvais sens du terme. Tout au mieux une *forme hédoniste* de l'activité sportive.

⁵²⁷ Parlebas Pierre, « Du jeu traditionnel au sport : l'irrésistible mondialisation du jeu sportif », *Vers l'Education Nouvelle*, n°496, 2000.

Pour empêcher leur disparition, des solutions comme la sportivisation des jeux traditionnels sont proposées. Mais nous sommes d'accord avec Pierre PARLEBAS lorsqu'il affirme que transformer les jeux traditionnels en jeux institutionnels constitue un mauvais plan. Nous renforcerons dans ce cas la compétition et l'aspect commercial des sports et les jeux perdront sûrement leur identité. Les pratiques ludiques sont les miroirs de la société dit-on, alors nous devons nous interroger quant au bien fondé du système de rencontres uniquement antagonistes mis en place par le système sportif. Les commentaires « standardisés » sont souvent éloquentes à ce sujet dès lors qu'il s'agit de critiquer les « performances » des enfants dans les rencontres : seul le résultat prime, la qualité du jeu venant bien après la reconnaissance de la motricité singulière d'un enfant. La compétition, c'est toujours un tel contre les autres. Ces notions semblent bien inculquées et issues de notre société.

Envisagée à travers le prisme d'un système d'élitisme et de compétition, la pratique du sport devient donc une domination psychologique sur les adversaires : le but n'est plus de jouer mais de gagner, comme dans une compétition sportive où seule la première place est reconnue. On peut citer l'exemple de nombreux sports d'équipes où l'on ne choisit que les meilleurs pour jouer, attitude anormale à nos yeux car désocialisante et complètement anti-éducative.

Ceci est comparable alors à la notation des performances sportives d'élèves selon un barème relatif à leur âge qui revient à avantager les plus forts sans tenir compte des spécificités de chacun. Les plus faibles seront, de ce fait, perdants même s'ils vont au maximum de leurs capacités physiques.

C'est donc pour leurs caractères non rentables et puérils que la plupart des jeux traditionnels ne sont pas reconnus par les institutions scolaires. Ils ont donc soit disparus soit ont été récupérés pour leurs qualités intrinsèques mais dans un rôle secondaire ou préparatoire aux activités sportives institutionnelles.

Bien dans l'esprit Platonicien, l'activité ludique s'oppose alors aux notions de contrôle et de sérieux. Dans la vie quotidienne, l'adulte se doit d'agir avec rigueur et sérieux, notion notamment inculquée par notre système scolaire imprégné de rationalité. Ainsi se pose la question suivante : comment les jeux traditionnels, activité spontanée et non sérieuse, peuvent-ils exister au sein d'une institution aussi sérieuse que l'école ?

Au terme de nos investigations, nous constatons que l'école, surtout dans l'enseignement primaire, dispose d'une variété de jeux traditionnels dont les fonctions sociales et physiques sont indéniables. Il ressort de nos constats et analyses que ces pratiques traditionnelles peuvent jouer le même rôle que d'autres pratiques jugées plus modernes qui paraissent désormais lui être préférées.

Malheureusement, ce qui retient l'attention de nos jours, c'est la multiplication et la prédominance des sports institutionnels dans le milieu scolaire ainsi que dans la société. Peu d'importance est donnée aux jeux traditionnels, comme nous l'avons montré dans notre recherche empirique, où les enseignants lui préfèrent une activité plus encadrée et formatée, bien plus conforme au mode de pensée actuel. De même, ce souci de conformité fait que de nombreux enseignants ne s'autorisent pas à utiliser ces jeux en EPS.

Le problème est que la formation aux jeux traditionnels dispensée aux professeurs est désormais modeste, voir nulle. Par conséquent, leurs connaissances sur les jeux traditionnels et leur utilité pédagogique deviennent faibles.

Détachés de leur contexte originel, les jeux traditionnels semblent alors, au mieux, utilisés pour servir de pratique motrice aux très jeunes élèves sinon laissés soit comme dérivatif soit comme préparatoire aux activités physiques sportives rationnelles. Bref, ils sont considérés par l'institution scolaire comme un sous-produit-comportemental.

D'une façon générale, c'est presque tout l'univers des jeux traditionnels qui est menacé de disparition. Les jeux traditionnels ont-ils ainsi perdu de leur valeur fondamentale ?

Nous l'avons vu, avec la forte poussée des nouvelles pratiques sportives et l'influence de la modernité, les jeux traditionnels sombrent peu à peu dans l'oubli et une diminution progressive de son utilisation devient inéluctable. Ce constat est d'ailleurs amplifié par le système scolaire et institutionnel, démontré par notre cadre empirique, qui réduit la part des jeux traditionnels au fur et à mesure de l'accession des élèves aux classes supérieures et notamment lors du passage au lycée. On rentre donc dans un cercle vicieux où les enseignants appliquent finalement à leurs élèves la même recette qui leur a été appliquée sans penser aux échecs qu'ils ont eux-mêmes pu rencontrer dans ce système.

Resituer l'enfant dans un environnement plus ludique et dissocié du résultat à tout

prix où sa créativité et son implication prendraient toutes leurs dimensions permettrait d'éviter cette notion de perdants, très présente dès lors que l'on met en avant uniquement les gagnants. Et pour rompre ce cercle vicieux, autant s'appuyer sur les valeurs véhiculées par les enseignants qui prônent la véritable découverte du jeu au service de l'éducation individuelle et collective, puisque les jeux traditionnels permettent à l'élève de s'impliquer globalement dans l'activité. Ils faciliteraient alors le développement des compétences générales et spécifiques propres aux activités de coopération et d'opposition, alors que les sports et jeux technologiques modernes confortent de plus en plus les effets désocialisants.

Les jeux traditionnels, porteurs de valeurs éducatives comme nous avons cherché à le démontrer dans notre étude, peuvent être pratiqués dans les séances d'EPS régulièrement. Cela sera facilité en permettant la mise en place de cours sur les activités ludiques dans les Universités et plus particulièrement dans les Facultés des sciences du sport et de l'éducation physique.

Nous nous plaçons ainsi dans la même ligne de pensée initiée par Pierre PARLEBAS et il nous semble primordial de continuer modestement dans la voie ouverte par cet auteur. Nous n'avons pas la prétention d'avoir cerné tous les aspects de la question, encore moins d'avoir proposé des solutions magiques. Quant à la résolution des multiples et complexes problèmes qui sont posés par notre objet d'étude, à savoir les jeux traditionnels dans l'EPS, il s'agit d'une simple porte ouverte vers l'avenir.

De ce fait, il nous semble essentiel de confronter cette étude réalisée en Gironde avec des résultats provenant d'autres régions en France, comme la Bretagne par exemple, où la pratique des jeux traditionnels semblent plus ancrée dans le quotidien à la faveur d'une identité culturelle plus forte. Cette recherche, plus exhaustive, permettrait d'avoir une vision plus précise de la place des jeux traditionnels dans l'EPS à l'échelle nationale.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Adry Jean, *Dictionnaire des jeux de l'enfance et de la jeunesse chez tous les peuples*, Paris, 1807.

Aldermann Richard, *La psychologie du sport*, Paris, Ed. Vigot, 1987

André Jean-Benoît, *Sport colonial*, l'Harmattan, 1996.

Andrieu Gilbert, *L'EP au XX^e siècle : une histoire de pratique*, Paris, Ed. Actio, 1993

Andrieu Gilbert, *La gymnastique au XIX^e siècle ou la naissance de l'éducation physique 1789-1914*, Joinville-Le-Pont, Les cahiers ACTIO, 1999.

Ariès Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Ed. du Seuil, 1975.

Ariès Philippe, Margolin Jean-Claude, *Les jeux à la Renaissance : actes du XXIII^e Colloque international d'Etudes Humanistes*, Tours, Vrin, 1980.

Arnaud Pierre, *Le Militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991.

Arnaud Pierre, *Le sport : jeu et enjeu de société*, Paris, La Documentation française, 1996.

Arnaud Pierre, *Les athlètes de la république : gymnastique, sport et idéologie républicaine : 1870-1914*, Paris, l'Harmattan, 1998.

Attali Michael, Saint-Martin Jean, *1981 à nos jours. Les enjeux identitaires d'un homomorphisme institutionnel*, Paris, Armand Colin, 2004.

Baillet Dominique, *Les grands thèmes de la sociologie du sport*, Paris, Harmattan, 2001

Ballexerd Jacques, *Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*, 1762.

Bardin Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2001.

Bateson Grégory, *Présentation et représentation du corps*, Maison Sciences de l'Homme, Paris, 1977.

Battista Eric et Portes Maurice, *Jeux sportifs et sports collectifs*, Paris, Bornemann, 1971

Bauer Thomas, Froissant Tony, *Histoire de l'éducation physique en 100 questions*, Paris, Ed. Actio, 2003.

Blodgett Hugh Carlton, *The effect of the introduction of reward upon the maze performance of rats*, USA, 1929.

Bour Yann, *La fin de la récréation ? Sécurité, jeux et plaisirs entre adolescents*, Compte-rendu des 6^{èmes} Rencontres AEEPS de Montpellier - 3^{ème} Biennale de l'AFRAPS, 2007.

Breton Philippe, *L'Utopie de la communication : le mythe du « village planétaire »*, Paris, La Découverte, 2004.

Brougère Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Buisson Ferdinand (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instructions primaires*, Paris, Hachette, 1911.

Bulletin scolaire Saint-Joseph de Tivoli, n°32, décembre 1900.

Caillois Roger, *Le mythe et l'homme*, Paris, Gallimard, 1958

Caillois Roger, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Paris, Ed. Gallimard, 1967.

Callède Jean-Paul, *L'esprit sportif*, Talence, PUB, 1987.

Callède Jean-Paul, *Jeux et sports*, Congrès du CTHS, Clermont-Ferrand, 1996.

Callède Jean-Paul, « Une figure bordelaise, Charles Cazalet (1858 – 1931). Eléments pour une biographie », In *L'histoire du sport, l'histoire des sportifs*, Delaplace Jean-Michel (dir.), l'Harmattan, 1999.

Charpier William, *La Société des Gymnastes Alsaciens du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, in *Histoire des sports*, Terret Thierry (dir.), Paris, L'Harmattan, 1996

Chartier Roger, Vigarello Georges, *Les trajectoires du sport : pratiques et spectacle*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

Château Jean, *L'enfant et le jeu*, Ed. du Scarabée, 1967.

Collard Luc, *Sport et agressivité*, Méolens-Revel, DésIris, 2004.

Combaz Gilles, *Sociologie de l'éducation : évaluation et inégalités de réussite*, Paris, PUF, 1992.

Combeau-Mari Evelyne, « Lire les textes officiels », *Revue EPS*, Mars-Avril, 240, 1993

Coubertin Pierre, *Le remède au surmenage et la transformation des lycées parisiens*, Paris, 1888.

- Coubertin Pierre, *Essais de psychologie sportive*, 1913.
- Cruciani O., *Manuel des jeux scolaires et d'exercices physiques, à l'usage des familles et de tous les établissements d'instruction*, 1889.
- De Smedt Marc, Varenne Jean-Michel, Bianu Zeno, *L'esprit des jeux*, Paris, Ed. Seghers, 1980.
- Defrance Jacques, *L'excellence corporelle : la formation des activités physiques et sportives modernes : 1770-1914*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 1987.
- Defrance Jacques, *La signification culturelle de l'hébertisme. Etude de sociologie de la culture des années 1920 et 1930*. In *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.
- Demeny Georges, *Plan d'un enseignement de l'éducation physique*, Alcan, 1899, et *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, Paris, F. Alcan, 1902.
- Demeny Georges, Philippe J., Racine P., *Cours supérieur d'éducation physique*, Paris, Alcan, 1905.
- Demogeot Jacques, Montucci Henry, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*, Imp. Impériale, 1868.
- Deydier Brigitte, *Changeons ensemble le regard sur la femme dans le sport*, Rapport au ministre de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative et à la ministre de la Parité et de l'Égalité professionnelle, avril 2004.
- Diatkhine René, *L'enfant dans l'adulte, ou, l'éternelle capacité de rêverie*, Delachaux & Niestle, 1994.
- Dogbeh et S. N'Diaye, *Utilisation des jeux et jouets à des fins pédagogiques*, UNESCO, 1979.

Dorville Christian, *Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

Duflo Colas, *Jouer et philosopher*, Paris, PUF, 1997.

Dufour Yancy, *Gérer motivation et apprentissage en EPS. De la programmation d'APSA... à la situation d'apprentissage*. Lille, Ed. AEEPS, 2006

Dugas Eric, *Apports de la théorie des jeux à une éducation physique singulière pour des plaisirs pluriels*, Compte-rendu des 6^{èmes} Rencontres AEEPS de Montpellier - 3^{ème} Biennale de l'AFRAPS, 2007.

Dugas Eric, *Jeux et sports en EPS : un choix inégal ?*, in *Jeu, Sport et éducation physique*, Ed. AFRAPS, 2008.

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

During Bertrand, *Le jeu contre le sport*, Les cahiers de l'Université sportive d'été, Talence, MSHA, 1986.

During Bertrand, *Histoire culturelle des activités physiques : XIX^e et XX^e siècle*, Paris, Vigot, 2000.

Elias Norbert et Dunning Eric, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Ed. Fayard, 1994.

Esquiros Alphonse, *L'Angleterre et la vie anglaise*, Hetzel, 1869 ; Hippeau Célestin, *L'instruction publique en Angleterre*, Paris, Didier, 1872.

Ferrière Adolphe, *Projet d'école nouvelle*, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909.

Fink Eugen, *Le Jeu comme symbole du monde*, Collection Arguments, 1966.

Gauthier Benoît (dir.), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Uni. du Québec, 1992.

Gay-Lescot Jean Louis, *Sport et éducation physique sous Vichy (1940-1944)*, PUF, 1991.

Gleyse Jacques, *Archéologie de l'EP au XX^e siècle en France : le corps occulté*, Paris, PUF, 1995.

Gleyse Jacques, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Gonzalo Frasca, *Narratology meets Ludology, Similitude and differences between Videogames and Narrative*, 1999.

Grandjouan Jacques Olivier, *Les jeux de l'esprit*, Paris, Ed. du Scarabée, 1963.

Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986.

Groeninger Fabien, *Les archives du sport catholique : l'exemple de la fédération gymnique*, in *Le sport, de l'archive à l'histoire*, Bosman Françoise, Clastres Patrick et Dietschy Paul (dir.), Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.

Groos Karl, *Les jeux des animaux*, Paris, Alcan, 1902.

Grosperin Bernard, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest France, 1984.

Grousset Paschal, *La vie de collège en Angleterre*, Hetzel, 1881.

Grousset Paschal, *La renaissance physique*, Hetzel, 1888.

Gusdorf Georges, *L'esprit des jeux*. In *Jeux et Sports*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Ed. Gallimard, 1967

Hall Stanley, *Youth*, New York, Appleton, 1906.

Hébert Georges, *Guide pratique d'éducation physique*, Paris, Vuibert et Nony, 1909.

Hébert Georges, *L'éducation physique ou l'entraînement progressif par la méthode naturelle*, Vuibert, 1912.

Hebrard Alain, *L'EPS ; réflexions et perspectives*, Paris, Ed. Revue EPS, 1986.

Herr Michel, *Les textes officiels et l'histoire, Analyse de trois textes relatifs à l'EP*, AFFRAPS, 1989.

Herzog Maurice, déclaration au Haut commissariat en décembre 1959, *Revue EPS*, 1960.

Huizinga Johan, *Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1938.

Johnson Steven Berlin, *Everything bad is good for you*, Riverhead, 2005.

Jaouen Guy, *Environnement institutionnel des jeux traditionnels d'adultes et santé sociale*, in Congreso mundial Juegos Tradicionales y Salud Social Penaranda de Duero, 10 juillet 2009

Jusserand Jean Jules, *Les sports et les jeux d'exercices dans l'Ancienne France*, Paris, Plon, 1901.

Lagrange Ferdinand, *Physiologie des exercices du corps*, Paris, F. Alcan, 1891.

Lagrange Fernand, « La réforme de l'éducation physique », *Revue des Deux Mondes*, n°4, 1892.

Laisne Napoléon, *Manuel pour garçons*, Paris, 1850.

Lamy Louis, *La gymnastique respiratoire et la gymnastique orthopédique*, Paris, Librairie J. B. Baillière et fils, 1935.

Laprade Victor, *L'éducation libérale*, Didier, 1873.

Laprade Victor, *L'éducation homicide*, Le Figaro Littéraire, octobre 1881.

Lavega Père Burgués, *Tradition et Modernité dans les jeux et les sports traditionnels*, Ed. INDE, 2000.

Lavega Père Burgués, *Contribution des jeux et sports traditionnels à une approche systémique de la santé*, Lleida, 2009.

Le nouveau Petit Robert, Paris, Dictionnaires **Le Robert**, 1993

Le Sphinx Lexica, Manuel de référence, Sphinx Développement, France, 1996.

Legrand Fabienne, Ladegaillerie Jean, *L'éducation physique aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Armand Colin, 1970.

Léziart Yvon, *Sport et dynamiques sociales*, Joinville-Le-Pont, Editions Actio, 1989.

Liotard Philippe, *La bascule identitaire de l'éducation physique des années 30 : de l'hégémonie médicale à la phagocytose scolaire*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

Liotard Philippe, *Education Physique, sport et loisir. 1970-2000*, Paris, AFRAPS, 2000.

Loiseau Jean, *La méthode des jeux*, Editions J. Susse, Paris, s.d.,

Longo Leila, *Le quotidien : jeux spéculaires, reflets du monde*, Rio de Janeiro, 2001.

Loudcher Jean-François, Vivier Christian, *Les manuels de gymnastique et d'éducation physique officiels et officialisés (1869-1931)*, In *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-François et Herr Michel, Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.

Macobby Eleanor Emmons, *The development of sex differences*, Stanford, Stanford University Press, 1966.

Mahlo Freidrich, *L'acte tactique en jeu*, Vigot Frères, 1969.

Maingueneau Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

Marchal Jean-Claude, *Jeux traditionnels et jeux sportifs : bases symboliques et traitement didactique*, Paris, Vigot, 1992.

Marion Henri, *L'éducation dans l'Université*, 1892.

Mauriras-Bousquet Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, 1984.

Mayeur Jean-Marie, *La vie politique sous le Troisième République 1870-1940*, Paris, Seuil, 1984.

Méard Jacques-André, Bertone Stefano, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS*, PUF, 1998.

Menaut André, *Le réel et le possible dans la pensée tactique : contribution à une théorie du jeu sportif*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1998.

Meunier René, *La gymnastique et les jeux dans l'enseignement durant la seconde moitié du XIX^e siècle en France*, Paris, ENSEPS, 1972.

Meunier René, *Histoire d'une profession : du moniteur militaire au professeur de gymnastique*, VII^{ème} Congrès International de l'HISPA, INSEP, 1978.

- Millar Susanna, *La psychologie du jeu*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1968.
- Molaro Christian, *Identité de l'éducation physique et influence culturelle anglaise*, in *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle*, Clément Jean-Paul et Herr Michel (dir.), Clermont-Ferrand, Ed. AFRAPS, 1993.
- Montessori Maria, *Pédagogie scientifique I : La Maison des Enfants*, Ed. Larousse, 1919.
- Morfaux Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, A. Colin, 1980
- Munoz Laurence, *Une histoire du sport catholique. La Fédération Sportive et Culturelle de France 1898-2000*, L'Harmattan, 2003.
- Néaumet Pierre, *L'éducation physique. Repères historiques*, Editions Revue EPS, 1993.
- Nérin Jean-Yves, *Les Instructions Officielles et l'EPS au XX^e siècle*, Paris, Ed. Revue EPS, 1999.
- Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, 1872.
- Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, 1885.
- Parlebas Pierre, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris. INSEP, 1981.
- Parlebas Pierre, *Histoire de l'EPS, les trois époques de l'EPS*, Poitiers, Cruise, 1986.
- Parlebas Pierre, *Eléments de sociologie du sport*, Paris, PUF, 1986.
- Parlebas Pierre, *Sport en jeux*, VEN, hors série, 1987.

Parlebas, *Jeux, sports, et sociétés : lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP-Publications, 1999.

Parlebas Pierre, *El joc, emblema d'una cultura*, Enciclopedia Catalana, Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volume 3, Barcelone, Enciclopèdia Catalana, 2005

Parlebas Pierre, *Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels*, Congrès AEJeST d'ARANDA de Duero, Espagne, 9-12 juillet 2009

Paz Eugène, *La gymnastique obligatoire*, Paris, Librairie de L. Hachette, 1868.

Piaget Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

Piaget Jean et Inhelder Barbel, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966.

Piaget Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1994.

Pociello Christian, *La science en mouvements. Etienne Marey et Georges Demeny (1870 – 1920)*, PUE, 1999.

Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, 1996.

Prost Antoine, *Education, société, et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1997.

Prouteau Gilbert, *Anthologie des textes sportifs de littérature*, Paris, Ed. Défense de la France, 1948

Quiny Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Bordas, 1988.

Rapport Godart, *Ecole Monge, La réforme du régime des établissements scolaires en France*, 22 décembre 1887.

Rapport Hillairet au nom de la commission chargée de l'examen des questions relatives à l'enseignement de la gymnastique dans les lycées, les collèges, les écoles normales et les écoles primaires, Paris, Imprimerie nationale, 1869.

Rapport Marey, *Gymnastique française*, 1 décembre 1888.

Rey A., *Manuel de l'instructeur dans les jeunes bataillons*, Baudoin et Cie, 1884.

Saint-Clair Georges, *Jeux et exercices en plein air*, Arnould, 1887.

Seners Patrick, *L'EPS : son histoire, sa genèse : de la gymnastique... aux compétences culturelles et méthodologiques, des manuels... aux programmes, du « maître de gymnastique »... au « professeur agrégé d'EPS », jusqu'aux textes de 2004*, Paris, Vigot, 2004.

Simon Jules, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Hachette, 1874.

Solal Edouard, *L'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire (1789-1900)*, Paris, Ed. Revue EPS, 1999.

Spencer Herbert, *Principes de Psychologie*, Paris, Alcan, 1857.

Spencer Herbert, *Principes de psychologie*, Paris, Librairie Germer Baillière, 1875.

Spivak Marcel, *Les origines militaires de l'Education physique en France (1774-1848)*, Vincennes, Service historique de l'armée de terre, Ministère d'Etat chargé de la défense nationale, 1972.

Talleyrand Charles-Maurice, *Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, les 10, 11, 19 septembre 1791*, Paris, Imprimerie de Baudouin, 1791

Thibault Jacques, *Philippe Tissié*, in *Le corps en mouvement*, Arnaud Pierre (dir.), Toulouse, Privat, 1981.

Thibault Jacques, *Sports et éducation physique, 1870-1970. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français : étude historique et critique*, Paris, Vrin, 1987.

Thomas Raymond, *Education physique et sportive*, Paris, PUF, 1983.

Tissié Philippe, *L'éducation physique et la race : Santé, travail, longévité*, Paris, E. Flammarion, 1919.

Tissié Pierre, *L'éducation physique : au point de vue historique, scientifique, technique, critique, pratique et esthétique*, Larousse, 1901.

Tissié Pierre, *Précis de gymnastique rationnelle de plain-pied et à mains libres*, Imp. De Garet, 1903.

Tissié Pierre, *Le foyer, l'école, la caserne*, Pau, 1904.

Travailot Yves, Tabory Marc, *Histoire de l'éducation physique : genèse d'une discipline scolaire*, Pau, 2004.

Ulmann Jacques, *De la gymnastique aux sports modernes (Histoire des doctrines de l'éducation physique)*, Paris, Vrin, 1982.

Ulmann Jacques, *Corps et civilisation, Education physique, médecine, sport*, Paris, Vrin, 1993.

Vergnes C., *Manuel de gymnastique à l'usage des écoles primaires, des écoles normales primaires, des lycées et des collèges*, Hachette, 1869.

Vernois Maxime, *De l'Etat hygiénique dans les lycées de l'empire, en 1867*, Annales d'hygiène, juillet 1868.

Vigarelo Georges, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J.P. Delarge, 1978.

Vigarello Georges, *Le corps et ses représentations dans l'invention de la gymnastique*, In *Entre le social et le vital. L'éducation physique et sportive sous tensions (XVIII^e-XX^e siècle)*, Pociello Christian (dir.), Grenoble, PUG, 2004.

Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Collin, 1941.

Winnicott Donald Woods, *Jeu et réalité. L'Espace potentiel*, Gallimard, 1975.

Wittgenstein Ludwig, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953.

Yahaya S. Toureh, *Guide pour l'utilisation en pédagogie des activités et matériels ludiques*, UNESCO, 1979.

Revues

Amsler Jean, « Un centenaire : Friedrich Ludwig Jahn », *Revue EPS*, n°13, décembre 1952.

Arnaud Pierre, « Diviser et unir : sociétés sportives et nationalismes en France (1870-1914) », *Sport/Histoire*, n°4, 1989.

Bartczak Frédéric, « De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire », *Cahiers Espace, Sports de nature. Des territoires et des hommes*, n°82, Ed. Espaces, juillet 2004.

Bessy Olivier, « Nouvelles pratiques, sports de base ? », *Revue EPS*, 227, 1991

Callède Jean-Paul, « Approche sociologique des transformations du club sportif. Contribution à une analyse des politiques sportives », in *Les cahiers de l'Université sportive d'été, Le sport en pleine mutation*, MSHA, n° 3, 1988.

Chambat Pierre, « Les muscles de Marianne : gymnastique et bataillons scolaires dans la France des années 1880 », in *Aimez vous les stades ? Les origines historiques des politiques sportives en France (1870-1930)*, Ehrenberg Alain (dir.), Paris, *Recherches*, n° 43, avril 1980.

Collard Luc, « Longue paume et ballon au poing », *Revue EPS*, n°274, nov-déc 1998

Collard Luc et Dugas Eric, « Comment des sportifs jouent une adaptation du dilemme du prisonnier ? », *Revue STAPS*, n° 79, 2008.

« De l'éducation physique et de l'initiation sportive de la masse doit sortir l'élite du pays », communiqué de presse du SNEP, 1960.

Delaubert Roger, « 25 ans d'EPS », *Revue EPS*, n°129-130, 1974.

Demeny Georges, « Sur l'évolution de l'éducation physique en France », *Revue Scientifique*, n° 13 et 14, septembre 1905

Dugas Eric, « Education physique et éducation informelle à l'école », *Education et Sociétés*, n°10, février 2002.

Dugas Eric, « Les enseignants privilégient le sport », *Revue EPS*, 312, 2005

During Bertrand, « L'Univers du sport : passé, présent, avenir », *Colloque de Tunis : Jeux, Sports et Société*, mai 2000.

Durali S, Geay S., Perriot C, Rolan H, « La réalité des pratiques en EPS », *Revue EPS*, 296, 2002.

Elias Norbert, « Sport et Violence ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n°6, décembre 1976.

Grousset Paschal, « Des jeux français », *L'Education Physique*, n°2, Décembre 1888.

Howe Nina, « Commentaire sur Smith et Pellegrini et Hirsh-Pasek et Golinkoff », In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, 2009.

Hubscher Ronald, « Athlètes et gymnastes de la belle époque », *L'Histoire*, n° 209, 1997.

Jaouen Guy, « Quels jeux de tradition pour le XXI^e siècle en Europe ? » Plouguerneau, 1999.

Montessori Maria, « Congrès d'Elseleur », *Revue Pour l'Ere Nouvelle*, août 1929.

Oboeuf Alexandre, Collard Luc, Gérard Benoit, « Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ? », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°77, 2008.

Lagrange Fernand, « Choix d'une méthode dans l'éducation physique », *Congrès des exercices physiques*, juin 1889.

Lagrange Fernand, « La réforme de l'éducation physique », *Revue des Deux Mondes*, n°4, 1892.

Lentillon Vanessa, « Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive », *Revue STAPS*, n°79, 2008

Lombard Chantal, « Jeux d'écolières à Bamako », *Cahiers d'études africaines*, vol. 13, n°52, 1973

Parlebas Pierre, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice », *Revue EPS*, supplément au n°112, 1971

Parlebas Pierre, « Jeu sportif, rêve et fantaisie », *Esprit*, n° 5, 1975.

Parlebas Pierre, « Du jeu traditionnel au sport : l'irrésistible mondialisation du jeu sportif », *Vers l'Education Nouvelle*, n°496, 2000.

Parlebas Pierre, Bonhomme Guy, Jacquet Gérard, « Une analyse pédagogique du jeu ; 20 questions à Jacques Henriot », *Revue EPSI*, n°31, 1987.

Pecaut E., « Des jeux dans l'éducation », *Revue pédagogique*, n°5, 15 novembre 1882.

« Rapport Lavy », *Bibliothèque administrative de Paris*, n° 156, 1889.

Robert Paul, « L'athlétisme dans l'antiquité grecque », *Revue EPS*, n° 34, mars 1957.

Thépaut Antoine, Léziart Yvon, « Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle3) », *Revue STAPS*, n°79, 2008

Vigarello Georges, « Le Tour de France : une passion nationale », *Sport/histoire*, n° 4, 1989.

LISTE DES TEXTES OFFICIELS

1. Loi Falloux le 15 mars 1850, gymnastique à titre facultatif dans les écoles primaires.
2. Décret du 3 février 1869 par Victor Duruy, Programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires de garçons, les lycées impériaux, les collèges communaux et les écoles normales primaires.
3. Le Manuel du Capitaine Vergnes de 1869.
4. La loi George du 27 janvier 1880.
5. Le Manuel de gymnastique et des exercices militaires en 1880.
6. Le Manuel de gymnastique à l'usage des écoles primaires et secondaires de filles et des écoles normales d'institutrices en 1884.
7. Le Manuel de l'instructeur dans les jeunes bataillons en 1884.
8. L'arrêté du 18 janvier 1887, l'éducation physique au même titre que les autres enseignements
9. Le Manuel d'exercices de gymnastiques et des jeux scolaires de 1891.
10. Le Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires de 1908.
11. Projet de règlement général d'éducation physique, 7 fascicules publiés de 1919 à 1922.
12. Instructions du 20 juin 1923 relatives à l'école primaire et élémentaire.

13. Règlement général d'éducation physique, méthode française, publiés entre 1925 et 1931.
14. Le Brevet sportif populaire en 1937.
15. Instructions officielles relatives à l'enseignement primaire en 1938.
16. Instructions officielles du 1^{er} juin 1941.
17. Instructions officielles du 1^{er} octobre 1945.
18. Instructions officielles du 20 juin 1959.
19. Instructions officielles du 21 août 1962.
20. Instructions officielles du 19 octobre 1967.
21. Instructions officielles, arrêté du 14 novembre 1985 pour les collèges.
22. Instructions officielles, arrêté du 14 mars 1986, B.O. n° 15 du 17 avril 1986.
23. Les Programmes de l'école primaire du 22 février 1995.
24. Programme d'EPS de la classe de 6^{ème}, arrêté du 18 juin 1996 (B.O. N° 29 du 18 juillet 1996).
25. Programmes d'EPS du cycle central des collèges, arrêté du 10 janvier 1997, B.O. N° 5 du 30 janvier 1997.
26. Programmes d'EPS des classes de troisième des collèges, arrêté du 15 septembre 1998, B.O. N° 10 du 15 octobre 1998.
27. Programmes pour la classe de seconde, Bulletin officiel hors série N° 6 du 12 août 1999.

28. Programmes des classes de secondes générales et technologiques, arrêté du 31 juillet 2000, Bulletin officiel hors série N° 6 du 31 août 2000.
29. Programmes de la classe de première, séries générales et technologiques, arrêté du 9 août 2000.
30. Programmes d'enseignement de l'EPS dans le cycle terminal des séries générales et technologiques, arrêté du 20 juillet 2001, B.O. hors série N° 5 du 30 août 2001.
31. Programmes des lycées : Éducation physique et sportive en classe de seconde générale et technologique, arrêté du 1^{er} juillet 2002, B.O. hors série N° 6 du 29 août 2002.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Jeux traditionnels et Jeux institutionnels	201
Tableau 2 : Récapitulatif de notre démarche méthodologique	216
Tableau 3 : Récapitulatif du choix de la population	218
Tableau 4 : Récapitulatif du recueil des données.....	224
Tableau 5 : Age des enseignants.....	227
Tableau 6 : Sexe des enseignants.....	228
Tableau 7 : Milieu d'enseignement.....	228
Tableau 8 : Connaissances des enseignants sur les jeux traditionnels.....	229
Tableau 9 : Les jeux traditionnels les plus connus	230
Tableau 10 : Intérêt des filles pour les jeux traditionnels	231
Tableau 11 : Intérêt des garçons pour les jeux traditionnels.....	232
Tableau 12 : Le cadre de pratique des jeux traditionnels.....	234
Tableau 13 : Qualités physique et comportemental des élèves en école primaire.....	236
Tableau 14 : Qualités physique et comportemental des élèves au collège	236
Tableau 15 : Qualités physique et comportemental des élèves au lycée	236
Tableau 16 : Pratique des jeux à l'enfance	239
Tableau 17 : Formations universitaires.....	239
Tableau 18 : Cours universitaires	240
Tableau 19 : Nombre de jeux traditionnels utilisés en séance d'EPS.....	241
Tableau 20 : Moyennes ; Age des enseignants x Nombre de jeux traditionnels utilisés	241
Tableau 21 : Moyennes ; Sexe des enseignants x Nombre de jeux traditionnels utilisés	242
Tableau 22 : Influence des instructions officielles	243
Tableau 23 : Influence des examens officiels	245
Tableau 24 : Evaluation des jeux traditionnels	246
Tableau 25 : Exclusion des séances d'EPS.....	248
Tableau 26 : Croiser ; Age des enseignants x Exclusion des séances d'EPS	249
Tableau 27 : Croiser ; Sexe des enseignants x Exclusion des séances d'EPS	251
Tableau 28 : Croiser ; Milieu x Exclusion des séances d'EPS.....	251
Tableau 29 : Croiser ; Exclusion séances d'EPS (Ex.) x Cours universitaires (CU) .	252
Tableau 30 : Croiser ; Exclusion séance d'EPS (Ex.) x Formation universitaire (FU)	253
Tableau 31 : Jeux traditionnels et activités sportives.....	254
Tableau 32 : Facteurs influant la diminution des jeux traditionnels.....	256
Tableau 33 : Place aux jeux traditionnels	257
Tableau 34 : Place plus importante aux jeux traditionnels	257
Tableau 35 : Place moins importante aux jeux traditionnels	258
Tableau 36 : Motifs pour la pratique des jeux traditionnels	259
Tableau 37 : Jeux traditionnels et modernité	264
Tableau 38 : Classe des élèves.....	271
Tableau 39 : Niveau scolaire des élèves	271
Tableau 40 : Sexe des élèves	271
Tableau 41 : Connaissances des élèves sur les jeux traditionnels	272
Tableau 42 : Les jeux traditionnels les plus connus	273
Tableau 43 : Le cadre de pratique des jeux traditionnels.....	273

Tableau 44 : Jeux traditionnels en séances d'EPS	274
Tableau 45 : Croiser : Niveau scolaire x Jeux traditionnels en séances d'EPS	275
Tableaux 46 : Intérêt pour les jeux traditionnels	276
Tableau 47 : Croisé : Niveau scolaire x Intérêt pour les jeux traditionnels.....	276
Tableau 48 : Plaisir de la pratique des jeux traditionnels	277
Tableau 49 : Croiser ; Niveau scolaire x Plaisir de la pratique des jeux traditionnels	277
Tableau 50 : Jeux traditionnels ou Activités sportives	278
Tableau 51 : Croiser ; Niveau scolaire x Jeux traditionnels ou Activités sportives ..	278
Tableau 52 : Croiser ; Sexe x Jeux traditionnels ou Activités sportives.....	279
Tableau 53 : Préférence d'activités physiques.....	279
Tableau 54 : Croiser ; Niveau scolaire x Préférence d'activités physiques.....	279
Tableau 55 : Croiser ; Préférence d'activités physiques x Sexe	280
Tableau 56 : Jeux traditionnels et temps libre	280
Tableau 57 : Croiser : Sexe x Temps libre.....	281
Tableau 58 : Croiser ; Niveau scolaire x Temps libre	281
Tableau 59 : Licencié(e) en club.....	282
Tableau 60 : Pratique des jeux traditionnels en club	282
Tableau 61 : Adhérent (e) en association.....	283
Tableau 62 : Pratique des jeux traditionnels en association	283
Tableau 63 : Fréquentation des centres de vacances	283
Tableau 64 : Pratique des jeux traditionnels en centre de vacance.....	284

FICHE SOCIOLOGIQUE DES INTERVIEWES⁵²⁸

Inspecteurs d'Académie de Bordeaux, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) :

- 1 – Mme Bedecarax Catherine
- 2 – Mme Chevalier Michèle

Conseillers Techniques Départementaux, Académie de Bordeaux :

- 3 – M. Passet Francis
- 4 – M. Sombrun Jean Pierre

Professeur d'EPS a l'IUFM de Pau :

- 5 – Mme Brigitte Chevalier

Professeur des écoles :

- 6 – M. Gaucher Renaud
- 7 – M. Davin Georges

Professeur d'EPS au collège et au lycée :

- 8 – Mme Cohen Patricia
- 9 – M. Couteau Georges
- 10 – Mme Joseph L.
- 11 – M. Pierrat Christian

⁵²⁸ Suite à leur accord formel.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux professeurs

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves

Annexe 3 : Guide d'entretien