

Jeu, sport et École

Le jeu, fait l'objet de multiples études (philosophique, anthropologique, psychologique, pédagogique, didactique...) et sa place, ses fonctions à l'école font toujours objet de débats. En EPS, il est courant d'opposer jeux et sports, jeu et apprentissage. **Michel Nouaille**, longtemps formateur à l'IUFR de Versailles s'intéresse à leur filiation culturelle.

Fonction ludique, jeu et développement de l'enfant

Dès ses premiers moments, le jeune enfant, être vivant le plus inachevé à la naissance, agit pour répondre à un besoin vital d'interactions, actions nommées «fonction ludique» et «activité ludique». «La fonction ludique est un phénomène neurobiologique qui pousse l'enfant à jouer, à interagir avec des objets, avec d'autres individus, à apprendre très tôt à se poser des problèmes qu'il lui faudra résoudre».

L'intérêt de ces termes est d'englober ce qu'il est parfois difficile de nommer, qui procure à l'enfant un même plaisir, celui de se sentir «cause de l'effet produit» et contribue de manière fondamentales au développement de l'enfant.

La psychologie de l'enfant a identifié différentes familles de jeux et insisté sur leurs fonctions dans son développement. Les jeux fonctionnels (H. Wallon) et les jeux d'exercice (J. Piaget) permettent aux petits de solliciter, construire, consolider des apprentissages par le fait de la répétition sans fin d'une même action, d'un même «schème», et de ressentir le plaisir de l'exercice pour lui-même.

C'est ainsi que les petits ne se lassent pas de courir, chuter, sauter, rebondir, se balancer, glisser, se donner le tournis...

Jeux, sports et culture

En ce sens, comme le disait Huizinga, «c'est la culture qui vient du jeu».

Cette fonction, ces activités ludiques fondent les jeux, et les sports que les adultes ont inventé et ce, quelle que soit leur culture et les époques. C'est ainsi que le jeu, activité universelle contribuant au développement des individus est tout autant une activité culturelle.

R. Caillois, sociologue, a classé les jeux en 4 catégories: les jeux de vertige (ilinx), de confrontation (agôn), le simulacre (mimicry) et de hasard (aléa). B. Jeu, philosophe, a classé les sports dans leur rapport à l'espace et aux émotions, en identifiant l'épreuve, la performance, la compétition.

Les jeux de vertige où l'«on joue à provoquer en soi, par un mouvement rapide de rotation ou de chute, un état organique de confusion ou de désarroi», «l'envie de voir passagèrement ruinés la stabilité et l'équilibre de son corps, d'échapper à la tyrannie de sa perception, de provoquer la déroute de sa conscience» fondent certains sports «d'épreuve» (gymnastique, escalade...) «où l'on se perd pour se retrouver grandi, régénéré» dit B. Jeu. L'agôn fonde la confrontation et «l'ambition de triompher grâce au seul mérite dans une compétition réglée». Les jeux de simulacre fondent le théâtre et la danse.

R. Caillois situe l'ensemble des jeux entre deux pôles opposés. L'un (Paidia) est la réalisation et le libre cours des fantaisies incontrôlées, de l'improvisation libre et de la turbulence. L'autre (Ludus) est la tendance inverse qui tient la paidia en échec en établissant des règles. La conjugaison des deux «aboutit aux différents jeux auxquels une vertu civilisatrice peut être attribuée sans exagération. Ils illustrent, en effet, les valeurs morales et intellectuelles d'une culture. Ils contribuent en outre à les préciser et à les développer».

Par leurs approches anthropologiques, ces auteurs ont mis en évidence l'universalité et la permanence des jeux et des sports, dans leurs fondements et leurs caractéristiques.

«Création collective, instinctive, continue, dynamique grandiose de l'imaginaire, le sport traverse avec assurance l'histoire des peuples et n'a pas été inventé au cours des âges sur décision des princes ou recommandations des philosophes. Il est vivant, populaire, spontané, il est émotion, il est passion. Les bonnes raisons ne le touchent qu'en surface» nous dit B. Jeu.

«Le sport ne provient pas de n'importe quoi; il s'inscrit dans le cadre de la culture populaire. Il se construit dans l'histoire où il trouve ses matériaux, ses techniques, son inspiration. Il se définit en fonction de la réceptivité d'un milieu social qu'il s'y découvre une image de soi».

C. Duflo, autre philosophe, définit le jeu comme «l'invention d'une liberté par et dans une légalité». Le jeu est une activité émancipatrice en confrontation à des contraintes. «Il n'y a jeu que lorsque la règle préexiste à l'activité et la rend possible»: l'activité du joueur est alors définie comme une «légaliberté, c'est-à-dire une liberté réglée qui existe et agit toujours dans et par la règle». Ainsi, pour ce qu'il est, le jeu ne peut que questionner l'école par la place qu'il occupe dans la vie des enfants et les fonctions qu'elle lui attribue.

À l'école on ne joue pas, on travaille!

À l'école, l'activité de l'élève est par nature obligatoire, et nécessite de produire des apprentissages progressifs, attendus et évalués. Le jeu défini comme une «activité libre, séparée des autres activités, incertaine, improductive, réglée, fictive» en font à l'évidence une activité incompatible avec les exigences des apprentissages scolaires. «Cette gratuité du jeu est bien le caractère qui le discrédite le plus».

C'est ainsi qu'à l'école, le jeu est souvent une récompense ou une occasion d'appliquer des apprentissages construits lors des exercices préalables.

À l'école on ne joue pas, on ne doit pas jouer, on ne peut pas jouer... sauf à la récréation, moment privilégié dans la vie des écoliers, qui devrait à ce titre faire l'objet l'aménagement et de temps mieux pensés. Sauf également en maternelle, où le statut du jeu reste ambigu.

Jeu et école: une approche culturelle et didactique

L'école dispose cependant d'un patrimoine de jeux d'agon, de simulacre et de vertige, dont certains ont été qualifiés de pré-sportifs, qui sont particulièrement adaptés aux ressources des élèves dès la petite section de maternelle. Tous sont susceptibles, par leur traitement didactique de permettre des apprentissages.

Exemple: alors que les sports collectifs proposent d'emblée des relations de type «coopération/opposition», pas toujours faciles à adapter pour les plus jeunes, divers jeux offrent des relations sociales dites «de fusion», «de groupe», «d'équipe». Cette diversité permet de proposer une progressivité, sur le plan des habiletés, des relations, de la prise d'information, tenant



compte de l'évolution de la socialisation des enfants du cycle 1 au cycle 3. Autre exemple : les jeux de balles, de cerceaux, de corde à sauter aident à penser une GRS adaptée aux petits.

Les jeux, compris eux aussi comme « but et moyen » de l'éducation physique, sont à soumettre aux mêmes traitements didactiques que les autres APSA, et se prêtent à l'exploitation de nombreuses variables didactiques, à l'évolution du règlement en rapport avec l'activité des joueurs. Ce traitement doit veiller à ce que les jeux n'éliminent pas les plus faibles (ce qui est courant dans beaucoup de jeux collectifs), aspect très souvent négligé alors qu'il est générateur d'inégalités.

Les classifications de R. Caillois et de B. Jeu nous informent sur le sens qui fonde ces jeux. Elles nous renseignent sur l'engagement, les capacités d'initiatives, de répétition des enfants.

L'identification des émotions sollicitées s'avère particulièrement utile pour mettre en perspective les activités ludiques des enfants (de l'activité ludique, aux jeux et aux sports) et pour donner du sens aux situations scolaires, défi permanent pour les enseignants.

Apprendre en jouant à l'école, est-ce possible ?

Apprendre en jouant ne signifie donc pas « jouer », ni « apprendre avant de pouvoir jouer ».

Dans le cadre des activités obligatoires, « apprendre en jouant » demande de confronter les élèves à un problème, une complexité, une nouveauté qui soient signifiantes (du point de vue anthropologique et psychologique : prise de risque,

« L'envie de voir passagèrement ruinés la stabilité et l'équilibre de son corps, d'échapper à la tyrannie de sa perception, de provoquer la déroute de sa conscience. »

performance, compétition...) et significatives (pertinente du point de vue de l'apprentissage visé), dans des modalités adaptées à leurs ressources.

L'enseignant-e doit solliciter beaucoup d'activité et un aller-retour entre l'activité du sujet et ce qui est attendu (but visé, résultats atteints, procédures mises en œuvre). Les conditions de réalisation évoluent vers plus de difficulté et de complexité par le jeu des variables didactiques, avec parfois la nécessité de travailler un aspect précis par des exercices dérivés.

Il n'est pas nécessaire de multiplier les situations, seules quelques situations semblent pertinentes (situation de référence) pour solliciter l'activité évolutive et répétitive des élèves nécessaire aux transformations visées. ♦ MN