

Mars 2005

Les jeux traditionnels en EPS A quelles conditions ? Contenus et démarche pour le jeu « les gendarmes et voleurs »

Résumé :

A l'école primaire, la pratique des Jeux traditionnels est habituelle, mais pas toujours référée à une problématique d'EPS articulant :

- enseignement (contenus identifiés),
- apprentissage (progrès, transformations),
- gestion de l'hétérogénéité.

En choisissant de faire vivre aux élèves beaucoup de jeux différents, dans lesquels « traditionnellement » les plus faibles sont éliminés, l'enseignant-e ne permet pas aux élèves en difficultés de vraiment progresser.

Les jeux traditionnels nécessitent donc une transposition didactique pour être enseignés dans le cadre de l'EPS. Nous proposons une analyse fonctionnelle du jeu des « Gendarmes et voleurs » à partir d'une grille de lecture « sport co », qui se centre sur la gestion d'un rapport d'opposition et les choix que les joueurs doivent effectuer dans les situations d'incertitude. La démarche de construction de savoirs proposée intègre de manière prioritaire les élèves les plus timorés.

Une analyse des pratiques enseignantes montre que la question de la maîtrise des contenus se pose aussi pour les jeux traditionnels et invite les formateurs à revoir les outils didactiques qu'ils proposent.

Sommaire

I - Jeux traditionnels et EPS

1. le contexte du primaire et de la formation
2. utilisation d'un cadre commun à toutes les autres activités physiques, sportives et artistiques (APSA)

II – Analyse fonctionnelle du jeu des Gendarmes et Voleurs

1. le but du jeu – la signification émotionnelle
2. les règles – le principe d'égalité des chances
3. connaissance fonctionnelle du jeu des Gendarmes et Voleurs
 - les principes d'opposition Gendarmes -Voleurs
 - conséquences pour le joueur : construire des informations pour prendre des décisions
4. enjeux de formation à l'école primaire

III – L'enseignement du jeu de Gendarmes et voleurs à l'épreuve du réel

1. la situation de jeu proposée
2. une démarche de construction de savoirs
3. identification des problèmes des enseignants pour faire progresser tous les élèves
 - une centration sur ce que l'élève fait et non sur le « pourquoi il le fait »
 - la valorisation des stratégies collectives avant les stratégies individuelles
4. définition de paliers adaptatifs (mode d'organisation des Voleurs)
5. contenus pour passer d'un palier à un autre
6. situations dérivées

Conclusion

Les jeux traditionnels en EPS

A quelles conditions ?

Contenus et démarche pour le jeu « les gendarmes et voleurs »

Introduction

Alors que les jeux traditionnels ont connu un âge d'or en EPS il y a 30 ans, ils sont aujourd'hui délaissés pour plusieurs raisons :

- les enseignants, soucieux de références culturelles et d'apprentissages préfèrent faire des sports collectifs ou des jeux dits pré-sportifs (type balle au capitaine). Les jeux traditionnels comme le Gendarme et Voleurs étant laissés à la récréation.
- ce souci de conformité aux pratiques sociales fait que de nombreux enseignants ne « s'autorisent » pas à utiliser ces jeux en EPS
- la pratique de ces jeux ne répond pas aux critères de l'EPS : il s'agit de « découvrir » beaucoup de jeux différents (sur une logique de l'animation) qui certes sont très intéressants mais où il est très difficile d'identifier ce que les enfants apprennent dans le jeu, sur le plan des transformations corporelles.
- la forme traditionnelle de ces jeux « élimine » les plus faibles (on les met en « prison », on les « gèle »), ce qui ne répond pas aux objectifs d'une EPS capable de faire progresser les plus faibles et/ou les plus timorés.

Pour nous, les jeux traditionnels sont un patrimoine à transmettre pour poursuivre à la fois des objectifs de « socialisation » (construction des règles, auto-arbitrage) et des objectifs de transformations motrices et perceptives. La question est : à quelles conditions peuvent-ils être des objets d'enseignement ? Comment les analyser pour proposer des contenus ?

Le contexte de notre travail est celui de la formation des enseignants du primaire.

Ce travail sur les jeux traditionnels s'inscrit dans un cadre de réflexion global issue des recherches de l'INRP sur la transposition didactique et la démarche de construction de savoirs¹, transposé pour l'école primaire. Il est dans la continuité d'une recherche-action sur les élèves en difficultés en sports collectifs².

Il se traduit concrètement par des documents didactiques, supports en formation, à l'usage des enseignants³. Le document proposé ici s'appuie sur des données empiriques (de nombreuses observations d'élèves, comptes rendus de pratiques d'enseignants débutants) mais aussi de données plus « théorisées » (mémoires professionnels de PE2, mémoire de maîtrise de sciences de l'Education⁴).

I - Jeux traditionnels et EPS

1. Le contexte de l'école primaire et de la formation

Les programmes de l'EPS à l'école primaire s'appuient sur des APSA et sont en continuité avec le second degré. Ils visent des apprentissages durables relatifs à des contenus culturels.

Il est indiqué dans les programmes qu'il faut faire au moins un cycle par an dans la catégorie "sports collectifs et jeux traditionnels".

Les sports collectifs sont pratiqués mais posent de sérieux problèmes aux enseignant-es :

- Les enseignants sont en grande majorité des enseignantes, pas obligatoirement sportives et souvent "pas sport co". Certaines d'entre-elles sont réellement paniquées à l'idée d'enseigner ces APS difficiles à organiser, à arbitrer, à observer...

¹ Marsenach J. & al (1991) EPS, quel enseignement ? INRP

² GFA « tous capables » - Revue Dialogue n°82, Savoirs du corps.

³ voir le doc IUFM de Saint Lô, bâti à partir des travaux de Coudray (revue Spirales n°3) ; Bouthier et Reitchess (Contenus et évaluation en sports collectifs CRDP Paris 1984) ; M.Portes (Education Physique et didactique des APS, 1990 AEEPS)

⁴ Philippe Delamarre, 2003, Université de Nantes, Sciences de l'éducation option didactique, Analyse de pratiques enseignement /apprentissage en EPS à l'école primaire.

- La durée de la formation ne peut pas combler le retard "culturel", elle ne peut qu'aider les enseignant-es à choisir les contenus prioritaires⁵.
- L'enseignement « moderne » des sports co nécessite des petits groupes (3 contre 3, 4 contre 4) et il existe une réelle difficulté faire travailler en groupe et ateliers les enfants de moins de 10 ans. Le travail en autonomie est possible, mais il est en construction. C'est un objectif, pas une donnée.
- Les conditions matérielles des écoles rendent difficile l'enseignement des sports co : il est souvent impossible de faire plusieurs terrains ; malgré l'ingéniosité des enseignant-es, les conditions matérielles sont très insuffisantes (peu de paniers, de buts, manque de terrains, problème de revêtements, etc.)

Les jeux traditionnels sont assez souvent pratiqués, la plupart du temps à l'aide de fichiers de centres de vacances qui précisent les règles et les variantes du jeu.

Cette pratique a du sens pour les enseignant-es qui peuvent travailler en grand groupe dans des activités qui plaisent aux enfants (adhésion rapide de tous) et qui correspondent aux objectifs formulés de manière générale dans les programmes (*coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement...*). Ces jeux leur paraissent aussi plus « faciles » que les sports co parce qu'ils sont souvent non-réversibles (on garde le même rôle pendant tout le jeu) et le jeu avec ballon (viser une cible mouvante par exemple) se fait la plupart du temps sans adversaire et les échanges sans opposition directe. Cependant, ils peinent à faire progresser les élèves les plus timorés ou « ceux qui ne courent pas vite ». Pour ne pas les « dégoûter », ils changent de jeu...

2. Utilisation d'un cadre commun à toutes les APSA

Il s'agit de s'appuyer sur les pratiques existantes pour passer d'une logique d'animation à une logique d'enseignement/apprentissage.

Comment faire progresser l'élève qui est toujours prisonnier ? comment dépasser le fait que les plus faibles jouent le moins ? comment - sans dénaturer le jeu traditionnel- le concevoir pour que les enfants perdants ne soient pas éliminés ? Pour répondre à ces questions, encore faut-il définir ce qu'il y a à apprendre dans le jeu.

2.1. La nécessité d'une transposition didactique

Nous tentons d'avoir le même raisonnement pour les Jeux traditionnels que pour les autres APSA : proposer une situation de pratique scolaire qui a du sens pour les élèves et en même temps leur pose des problèmes. La résolution de ces problèmes nécessitant des apprentissages. Ce qui suppose :

- une analyse fonctionnelle du jeu (et pas seulement une description du jeu et des variantes) identifiant ce qu'il y a à apprendre dans le jeu en terme de problèmes à résoudre et de transformations comportementales.
- des outils d'observation permettant de « lire » le comportement des élèves, de comprendre pourquoi tel élève semble complètement perdu dans le jeu alors que l'autre réussit, de définir des étapes par lesquelles l'élève va passer pour progresser
- une démarche identique aux autres APSA où l'élève doit « penser » ses actions, prendre conscience de ce qu'il sait faire et ne pas faire, prendre des nouveaux repères sur lui et sur le milieu ; ceci étant adapté à l'âge des enfants.

2.2. La gestion de l'hétérogénéité

Qui dit apprentissage, dit durée. Le même jeu sera étudié pendant environ 12 séances (plus ou moins suivant l'âge) si l'on veut stabiliser des progrès.

Qui dit durée des apprentissages dit différenciation, gestion de l'hétérogénéité. Il nous faut concevoir des jeux où les perdants ne sont pas éliminés. En effet, si un joueur est toujours prisonnier, c'est qu'il est « perdu » dans le jeu et s'il passe son temps dans la prison, il ne peut progresser.

La seule solution pour qu'il progresse est qu'il joue, qu'il soit confronté au problème - dans une situation facilitante - mais confronté au problème tout de même. On peut donner plusieurs vies ou, si ce n'est pas suffisant, donner un statut de « *Batman* ».

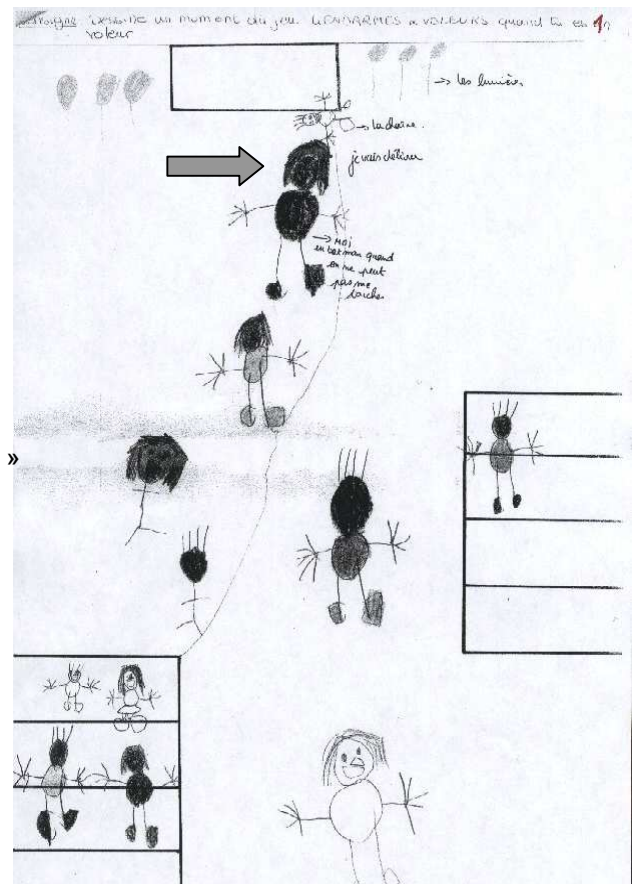
⁵ La formation « sport collectif » se limite dans notre IUFM à un module de 6 séances de 3h pour les étudiants bénéficiant de l'année de PE1, préparation au concours.

Batman a un nombre illimité de vies : s'il est touché, il doit retourner aussitôt dans son camp ; il peut ainsi tenter plusieurs essais pour délivrer sans devenir prisonnier.

Evidemment, ces « faveurs » ne peuvent être que le résultat d'une négociation (observations, constats, recherche de solutions) avec tous les élèves. Elles sont momentanées et directement liées aux progrès des joueurs dans la situation, personne n'est *Batman* à vie !

Ce n'est pas parce qu'un jeu a des règles « traditionnelles » qu'elles sont immuables. L'enseignant peut modifier les règles du jeu pour faire progresser tous les élèves, surtout les plus faibles et doit, ici comme dans les autres APSA, inventer les conditions de la réussite.

Dessin 1 → « *Moi en Batman, quand je vais délivrer* » (dessin d'un élève de GS)⁶



II – Analyse fonctionnelle du jeu des « Gendarmes et Voleurs ».

Les jeux dits traditionnels ou jeux du patrimoine sont extrêmement divers. Nous ne parlons ici que des jeux d'opposition et de coopération ayant un « cousinage » avec les sports c'est à dire ceux qui nécessitent la construction d'informations dans le but de peser sur la « gestion d'un rapport d'opposition » et impose de faire des choix dans des situations d'incertitude.

A l'intérieur de ces jeux, nous avons choisi, en l'état actuel de nos connaissances et observations, d'étudier chaque jeu en particulier. En effet, les jeux de poursuite type Gendarmes et Voleurs (ou jeu du loup ou Poules –Renards -Vipères) mobilisent les joueurs de manière différente des jeux où il y a un ballon (balle au prisonnier, balle au chasseur), ceux-ci étant encore différents des jeux paradoxaux (balle assise).

1. Le but du jeu – la signification émotionnelle du Gendarmes et Voleurs

C'est un jeu de défi et de poursuite : les Gendarmes veulent attraper les Voleurs qui les provoquent, « tu ne m'attraperas pas !... ». S'ils réussissent, ils les emmènent en « prison ». Pour que le jeu perdure, les voleurs doivent aller délivrer les prisonniers.

Les deux équipes s'affrontent dans un espace défini et ont des intentions opposées : pour les Gendarmes prendre le maximum de voleurs et « en permanence et en interaction » pour les Voleurs d'avoir le moins possible de prisonniers.

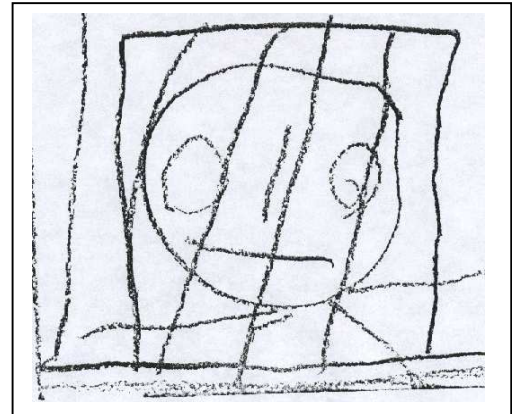
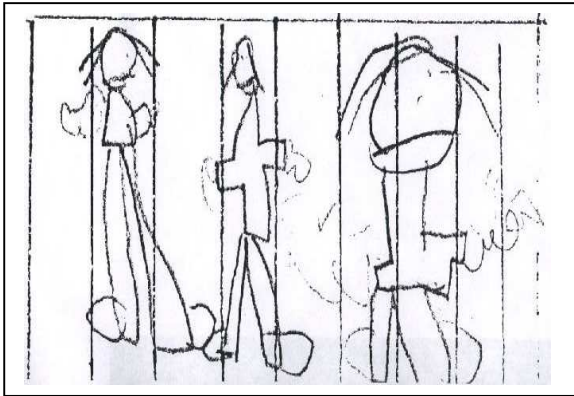
Le défi et la délivrance sont les deux ressorts émotionnels (motifs d'agir) de ce jeu.

Le « héros » est le délivreur.

Le Gendarme a un pouvoir symbolique de mort (« je te prends ta vie ») et le Voleur le pouvoir de « redonner la vie » (délivrer).

Il suffit de voir les dessins d'enfants pour voir cette symbolique très forte.

⁶ Les dessins présentés sont issus de deux classes de GS du département : Barneville Carteret, Christiane Holley et Saint Amand Véronique Loiseau (qu'elles soient ici remerciées).



Dessins 2 et 3 « les voleurs quand ils sont en prison » (extraits de dessin d'élèves de GS après 2 séances de Gendarmes et voleurs)

Ces motifs d'agir s'inscrivent dans une solidarité d'équipe : les Gendarmes doivent s'organiser collectivement pour surveiller la prison et les voleurs sont amenés à prendre des risques, « sacrifier leur vie », pour sauver leurs équipiers.

L'émotion est également présente dans la course elle-même. D'ailleurs Medhi Beala (champion d'athlétisme) déclare « *Petit, j'adorais jouer au gendarme et voleur, courir tout le temps. J'ai appris à courir à travers ce jeu⁷* »

2. Les règles - le principe d'égalité des chances

Les règles du G et V sont variables mais répondent toujours à une nécessité d'égalité des chances et d'équilibre du jeu et de maintien du défi. .

L'incertitude du résultat donne du sens au jeu. Si les voleurs gagnent toujours, il sera très difficile de recruter des gendarmes !

- Le nombre de voleurs et de gendarmes peut ne pas être identique : souvent le « bon » équilibre est 1/3 de gendarmes pour 2/3 de voleurs.
- La taille du terrain et ses variables sont conçues en fonction de l'égalité des chances :
 - les voleurs ont un ou plusieurs camps pour se reposer
 - la distance camp / prison, la taille des camps modifient l'égalité des chances (plus le camp des voleurs est grand, plus il est difficile à surveiller)
 - les Gendarmes peuvent se déplacer partout ou avoir des endroits interdits (plus les gendarmes peuvent s'approcher du camp des voleurs, plus la liberté des voleurs diminue)
 - le nombre de prisons : plus il y a de prisons, plus il y a de possibilités spatiales pour délivrer.
- Des règles peuvent être introduites pour assurer la continuité du jeu et l'égalité des chances:
 - obliger les voleurs à sortir de leur camp quand le jeu est bloqué (ex : « *top chrono 1 minute pour délivrer tout le monde* » ou annoncer « *dans 15 secondes, il n'y a plus de camp de voleurs* » pour favoriser la prise d'initiatives des voleurs),
 - obliger les gendarmes à accompagner les voleurs en prison,
 - autoriser une ou plusieurs chaînes de prisonniers ...
- Des règles relationnelles liées au respect de l'autre : un gendarme attrape symboliquement (sans lui faire mal) le voleur ; le voleur en retour respecte le « travail » du gendarme : il va en prison s'il a été touché, il ne « se délivre pas » tout seul (!) ; si un voleur triche, il n'y a plus de jeu possible. Cet auto-arbitrage est un aspect symbolique non négligeable de ces jeux.

⁷ Interview, Equipe Magazine du 7 août 2004

3. Connaissance fonctionnelle du jeu des Gendarmes et Voleurs

Si l'on considère que, dès qu'il y a des prisonniers, tout **le jeu est orienté par la prison** (que l'on peut considérer comme l'équivalent de la cible en Sport co), les rapports Gendarmes/Voleurs sont contradictoires.

Le jeu évolue, la majorité du temps, dans un contexte d'incertitude. A chaque décision d'action, il y a lieu de maîtriser le couple risque/sécurité. Chaque joueur doit comprendre l'action de l'adversaire pour l'empêcher de prendre l'initiative.

3.1. les principes d'opposition Gendarmes –Voleurs

- Le Gendarme doit surveiller la prison tout en attrapant des voleurs

Il doit passer d'un engagement individuel à une organisation collective et tenir simultanément deux rôles : protéger et/ou attraper les voleurs.

- empêcher la progression vers la prison (cible) : empêcher le voleur de sortir de son camp, l'éloigner, le repousser, l'excentrer
- réduire l'espace d'action du voleur : l'empêcher de passer, l'obliger à contourner et aller dans des espaces réduits (les « bordures »).
- se répartir l'espace avec ses co-équipiers (surveiller la prison).

- Le Voleur se déplace dans un espace orienté par la prison :

Il doit passer d'un engagement individuel où le but est uniquement de se protéger à un engagement individuel ou à plusieurs en fonction de l'analyse de la situation pour aller délivrer les partenaires.

- progresser vers la cible : aller directement vers les prisonniers ou contourner
- agrandir l'espace d'action : avancer seul ou avec des partenaires, créer des espaces libres en provoquant des mouvements de gendarmes
- **le prisonnier** : doit agrandir la cible en se déplaçant (augmenter les possibilités de délivrance, seul ou avec ses co-équipiers, dans les limites autorisées).

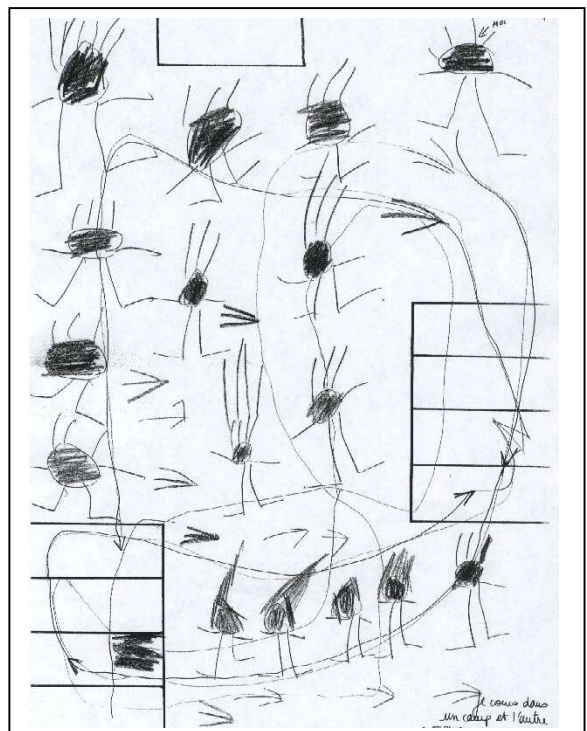
3.2. Conséquences pour le joueur : construire de l'information pour prendre des décisions

Pour gérer le rapport d'opposition G-V, le joueur doit structurer dans l'action des rapports espace-temps entre différents mobiles (moi, mes partenaires, mes adversaires, les prisonniers) dans un environnement instable et prendre rapidement des décisions en fonction de la situation.

Pour cela, il est nécessaire de construire une « **langue de jeu** » et construire des informations parmi la multitude de faits, d'incidents, d'évènements.

Le joueur doit rechercher, choisir, prélever des indices significatifs pour lui et les mettre en relation les uns avec les autres⁸.

Ce dessin réalisé par un élève GS exprime bien comment l'espace d'action est vécu comme étant très complexe. →



⁸ Maurice Portes, revue EPS n°244

Les éléments à prendre en compte sont : (exemple pour un Voleur)

- le couloir d'accès à la cible (prison)⁹ : libre ou « encombré »
- le couple Voleur -Gendarme « proche » : la distance G-V, l'orientation du gendarme par rapport au voleur, sa trajectoire, sa vitesse, sa posture (prêt à démarrer ou pas), ses capacités de course par rapport aux miennes....
- les espaces occupés collectivement : les possibilités collectives « d'envahir » le terrain, attirer un gendarme dans une direction ...
- le rapport de forces global du moment : rapport nombre de G / nombre de voleurs ; qui reste en jeu ?...
- les mouvements de la chaîne de prisonniers : sa longueur, son déplacement, l'activité/passivité des prisonniers

Le joueur doit donc **sélectionner les indices** qui vont lui permettre d'anticiper sur les évolutions possibles des joueurs et de conserver les alternatives le plus longtemps possible.

Toute décision se fait en fonction de l'évaluation du rapport de forces (dominant-dominé).

- **la rapport de force personnel :**

Exemple de rapport de force favorable : mon couloir d'accès à la prison est libre. Je vais tenter de délivrer.

Exemple de rapport de force défavorable : je suis dans un endroit où je n'ai pas beaucoup d'espace pour changer de trajectoire et m'échapper.

Cette évaluation du rapport de force est fonction des informations prises dans le jeu (informations extéroceptives) mais dépend aussi des informations prises sur soi (proprioceptives) : mon équilibre, ma vitesse de déplacement, mes changements d'appuis, mes ressources énergétiques, mes possibilités d'accélération....

- **le rapport de force collectif :**

A l'instant T, en fonction de du nombre de prisonniers, du nombre de voleurs restant et de la pertinence des gendarmes, j'interprète le jeu et je prends une décision. En fonction des risques que j'accepte de prendre, ma décision peut être très différente.

Dans un contexte de « dominé » (beaucoup de voleurs prisonniers, des gendarmes actifs) : je peux me dire "si je tente de sauver alors je vais me faire prendre"... donc je reste dans mon camp !

ou me dire "si je sors, c'est sûr que je vais me faire prendre mais j'aurai peut-être le temps de sauver la chaîne de prisonniers" ... alors je vais tenter une sortie !

Il s'agit donc de travailler en même temps sur la « lecture » du jeu et les « intentions » des joueurs

4. Les enjeux de formation

Il nous semble qu'avec une telle analyse, les jeux traditionnels peuvent être des objets d'enseignement à part entière.

Au-delà des compétences d'attitudes (se conduire dans un groupe en fonction de règles), méthodologiques (s'interroger sur des stratégies collectives, observer une équipe, dire pourquoi on a gagné ou perdu...), il est important de se centrer sur les compétences motrices (au sens large de savoirs-faire maîtrisés, régulés, enchaînés) dans un contexte d'incertitude et de communication (et contre communication).

Il s'agit au fond de **permettre à chaque élève d'être autonome et responsable de ses choix et décisions d'actions** : ne jamais subir le jeu mais au contraire, savoir qu'à tout moment, il peut peser sur le cours du jeu.



⁹ équivalent du couloir de jeu direct en sport co (CJD)

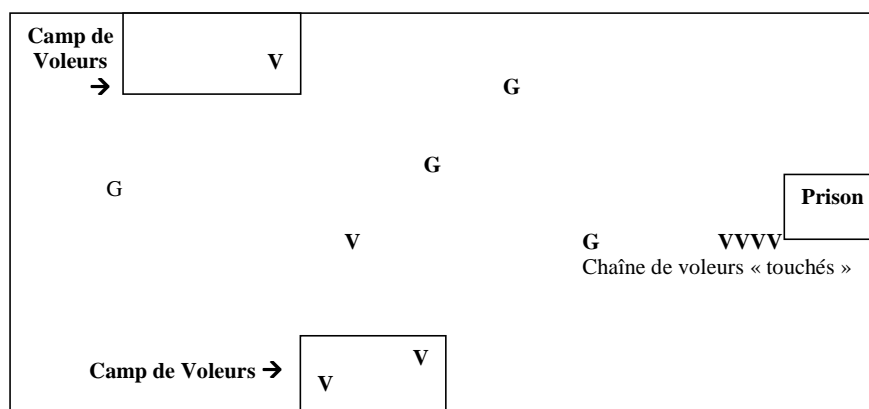
III – L'enseignement du jeu des Gendarmes et Voleurs à l'épreuve du réel

Nous tentons ici une analyse a posteriori de ce que font les enseignant-es (débutants) qui travaillent à l'aide des outils didactiques énoncés ci-dessus.

Cette approche nous permet de mieux identifier les pistes pour la formation.

1. la situation proposée

La situation proposée la plupart du temps au cycle 2 et 3 est la suivante¹⁰ :



1/3 de gendarmes pour 2/3 de voleurs

But du jeu :

Les G attrapent les V qui les défont. S'ils réussissent, ils les emmènent en prison.

Les V ont 2 camps pour se reposer. Ils peuvent délivrer les prisonniers en touchant un joueur de la chaîne.

Les gendarmes gagnent si tous les voleurs sont pris.

Les voleurs gagnent si à la fin du temps de jeu prévu (7-10mn) des voleurs sont encore en vie.

* Pour des jeunes enfants qui n'osent pas sortir de leur camp ; on peut au début du jeu, mettre les V. hors de leur camp (dans une « banque » par exemple). Au coup de sifflet, ils rejoignent leur camp. Il y a donc dès le départ des prisonniers et les problèmes sont posés.

Une séance « type » s'organise autour de 3 phases de jeu (de 7 à 10 min) afin de permettre une pratique suffisante et que chaque élève soit 2 fois « voleur » et 1 fois « gendarme ».

2. Une démarche de construction de savoirs

- phase de mise à l'épreuve : implication effective dans le jeu

Dans les premières séances, la priorité est la compréhension du but du jeu, la compréhension et l'acceptation du règlement. Il est souvent nécessaire d'ajuster les équipes, la taille des camps, ... jusqu'à ce que le jeu fonctionne, c'est à dire qu'il y ait égalité des chances (cela peut prendre plusieurs séances).

Les phases de réflexion sur le jeu sont relatives à la compréhension de l'évolution du règlement et aux grandes « organisations » collectives.

Cette phase peut comporter les évolutions suivantes :

- (1) les V, s'ils osent sortir, courent partout et ne vont pas délivrer : les G gagnent tout le temps, les prisonniers s'ennuient !
- (2) les G perdent parce qu'ils ne surveillent pas la prison
- (3) les G gagnent = quelles stratégies pour les voleurs ?

Le problème à résoudre est posé.

¹⁰ A l'école maternelle, en PS et MS, c'est surtout le jeu du loup qui est proposé ; voir *Revue Contre Pied* n°11, p46-47 (2002)

- phase de mise à distance et de problématisation

il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de leur propre implication dans le jeu et des organisations collectives possibles.

***tous les élèves sont-ils impliqués dans le jeu ?**

Il s'agit de repérer les élèves en difficulté, non pour stigmatiser leur comportement mais leur permettre d'intégrer réellement le jeu.

A partir d'une observation guidée par l'enseignant-e :

- qui ne sort pas du camp ?
- qui est toujours attrapé ?
- qui n'est jamais délivré ? (compter si besoin le nombre de fois où on est prisonnier)¹¹

On centrera les élèves sur l'observation essentielle : **qui a réussi à délivrer ?** (nombre de fois que l'on a délivré)

Certains élèves qui n'osent pas ou sont toujours attrapés vont avoir des règles momentanément aménagées pour diminuer la charge affective et entrer dans le jeu. (donner 2 vies ; « maisons » réservées à ces joueurs pour rendre plus facile le trajet camp/prison ; joueur *Batman*...)

Ces constats servent à la fois à la prise de conscience de ce qu'il faut faire pour réussir et à la modification du statut de certains joueurs.

*** comment mieux jouer ? quelles stratégies nouvelles mettre en place ?**

Il s'agit d'expliciter les « raisons » de ces actions :

Action individuelle : j'ai réussi à délivrer car je suis parti quand le G a eu le dos tourné.

Action collective : on part à 2 ou 3 en même temps pour mobiliser les G au même moment, il y a un qui va délivrer.

- phase de résolution de problèmes :

La plupart du temps, l'élève progresse dans le jeu global avec alternance de phase de jeu et de phase de réflexion sur le jeu (discussions sur ce que l'on a fait ou devrait faire pour progresser).

Des situations dérivées (exercices) sont quelquefois proposées. Elles sont vécues comme des situations « d'entraînement » par les élèves : des jeux à effectifs réduits, des situations de surnombre (beaucoup moins de G que de V : passer quand le G est occupé), des situations orientées (dans un couloir limité, les G empêchent les V de passer).

- phase d'institutionnalisation (établir des règles d'action):

les élèves sont capables en fin de cycle d'établir un référentiel d'actions, de règles d'actions pour tous les rôles (si je vois ça ...alors je fais ça...)

- qu'est-ce qu'un Gendarme efficace ?
- qu'est-ce qu'un voleur malin ?
- qu'est-ce qu'un prisonnier actif ?

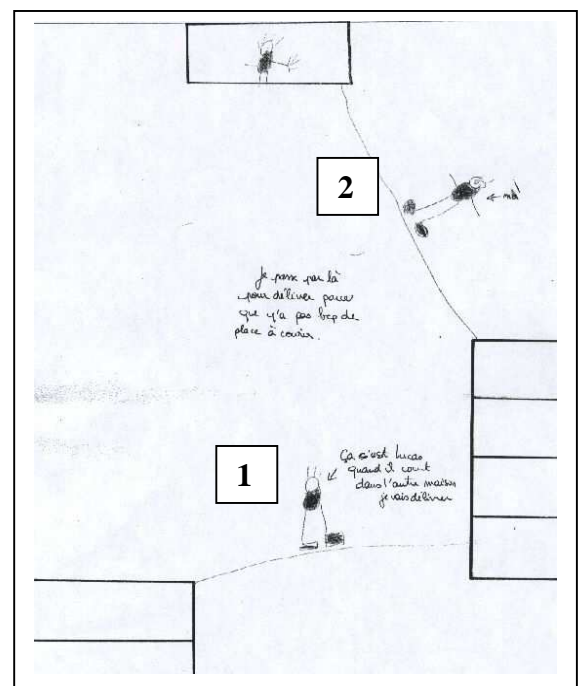
- Travail en classe :

Des discussions sur les « tactiques » peuvent avoir lieu dans le gymnase ou la cour mais elles seront beaucoup plus efficaces si elles se font en classe à partir de dessins (plus ou moins schématisés suivant l'âge des élèves) avec lesquels l'élève explicite ses stratégies (individuelle ou collectives).

Dessin 5 : Romain explique :

1 → Quand Lucas court dans l'autre maison (les gendarmes le poursuivent), alors je vais délivrer.

2 → Je prends ce chemin car c'est le plus direct pour délivrer.



¹¹ voir la fiche d'observation dans la *Revue Contre Pied* n°11 sur la maternelle, p48 (2002)

3. identification des problèmes des enseignants pour faire progresser tous les élèves

Cette analyse des jeux traditionnels a permis de faire évoluer la pratique des jeux dans notre département. Ils sont réhabilités en tant qu'objet d'enseignement. Les enseignants apprécient de combiner les deux aspects socialisation et apprentissage. Les cycles durent environ 12 séances et la prise en compte de l'hétérogénéité a visiblement du sens pour les enseignant-es.

Cependant, une analyse plus fine des évaluations des PE2 ou de la pratique des jeunes enseignant-es¹² montre qu'il reste difficile de faire progresser les élèves.

Deux exemples :

3.1. une centration sur ce que l'élève fait et non pas sur « pourquoi il le fait »

Dans une phase de discussion, l'enseignant-e fait parler les élèves sur leurs stratégies et demande une démonstration à un enfant :

« - L'enseignante : « *Comment cela se fait que tu ne te fais pas attraper ?* »

- l'élève : "*pour ne pas me faire prendre, je fais des zigzags*"

- l'enseignante : « *montre nous* » (l'enseignante joue le rôle du G et l'élève lui échappe en faisant des zigzags)

- l'enseignante : « *vous voyez, ça marche* ».

La règle d'action devient alors "*faire des zigzags*" »

On voit ici qu'au lieu de centrer l'élève sur le « *pourquoi, il fait des zigzags* » et l'amener à s'interroger sur les informations qu'il prend sur l'adversaire pour faire tel ou tel zigzag, l'enseignante se centre sur les comportements.

« *Oui, mais les élèves ne progressent pas comme je voudrais ...* ». Cette enseignante cherche alors des solutions du côté pédagogique. « *je vais faire autrement* », « *peut-être que je devrais faire une observation comme ceci, des petits groupes comme cela...* »

Cette enseignante, qui « tient » 12 séances, a des difficultés à identifier ce sur quoi les élèves doivent discuter pendant les phases de réflexion sur l'action. Elle sait observer des comportements et centre les élèves sur ceux-ci plutôt que sur la façon dont les élèves sont organisés au plan moteur. Dans le cadre du travail de recherche et d'analyse de sa pratique cette enseignante s'aperçoit qu'elle a des difficultés à « lire » les comportements des élèves en terme de problèmes. Elle observe bien « il sort, il ne sort pas ... » mais ne s'intéresse pas spontanément au « pourquoi il sort ou pas ».

3.2. la valorisation des stratégies collectives avant les stratégies individuelles

Le joueur Voleur qui se débrouille tout seul et va délivrer n'est pas particulièrement encouragé. Ce sont les stratégies collectives qui sont *a priori* privilégiées comme celle qui consiste à sortir à plusieurs en même temps : « s'il y a des G trop près, on attend et on sort du camp à plusieurs en même temps, celui qui arrive à passer va délivrer »

Cependant, « ça ne marche pas à tous les coups... » et « c'est toujours le même qui va délivrer ». Les enseignant-es en se centrant sur le collectif font le constat qu'ils ont des difficultés à faire progresser chaque élève.

En effet, les nombreux comptes rendus de pratique de stages de PE2 montrent qu'ils s'intéressent aux actions collectives des élèves avant même que ceux-ci aient pris des repères quant à leur propre fonctionnement. Ces actions individuelles sont considérées comme « allant de soi », alors qu'elles nécessitent, comme nous l'avons vu plus haut, de nombreuses mises en relation.

Est-ce le même raisonnement qu'en sport co où « faire des passes » est plus important que « marquer des buts tout seul » ? Sans doute, cette représentation « œcuménique » des sports co est très prégnante, mais il y a surtout une réelle difficulté à se centrer sur ce qui ne se voit pas, c'est à dire les informations nécessaires pour que l'élève prenne telle ou telle décision.

¹² constats faits à partir de nombreux comptes rendus de pratiques de PE2.

Pascale Borgnon (2003), Mémoire de maîtrise Sciences de l'éducation –option didactique (2003) Université de Nantes, Déterminants des interventions d'un enseignant débutant (jeux traditionnels en maternelle)

Nous avons, suite à ce constat, proposé des outils didactiques qui permettent de mieux décoder la façon dont les enfants sont « organisés » corporellement dans le jeu, autrement dit « le pourquoi » des comportements des enfants dans le jeu.

4. définition de paliers (mode d'organisation des Voleurs)

S'intéresser à la façon dont un élève est « organisé » fait apparaître des étapes comportementales (que nous appelons paliers adaptatifs¹³) caractérisées par un mode d'organisation dominant au « milieu » Gendarmes et Voleurs. Le passage d'une étape à une autre nécessite une transformation (rupture) dans l'organisation du sujet, correspondant à un problème à résoudre pour l'élève.

Dans l'identification des paliers pour les Gendarmes et Voleurs, notre attention se porte plus particulièrement sur le Voleur. Le rôle du gendarme n'est pas moins important, mais "en réaction" à celui du voleur et ne pose donc pas les mêmes problèmes de choix.

Cependant, l'attitude du voleur est dépendante de celle du Gendarme. Un voleur sera facilement "provocateur" devant un gendarme "nonchalant", beaucoup moins devant un gendarme "vigilant".

Palier 1 : Le voleur « spectateur/suiveur »

Il est organisé par courir avec les autres ou rentrer dans son camp.

Il ne lit pas la situation : Il sort de son camp n'importe quand, il se "jette dans la gueule du loup".

Il perçoit l'espace de jeu comme source de danger : il ne sort pas de peur de se faire attraper.

Le gendarme court un peu partout, attrape peu de voleurs ou par hasard ; il "oublie" la prison.

Palier 2 : Le voleur « changeur de camp » ou provocateur

Il est organisé par le jeu de poursuite avec un gendarme et sort de son camp en tenant compte de celui-ci. Il agit en réaction (peu d'anticipation), il est rapidement capturé.

Il est organisé par son destin personnel et ne pense pas à aller délivrer.

La prison est surveillée, le voleur y reste longtemps, faute de délivreur.

Palier 3 : Le voleur délivreur

Il est organisé pour délivrer individuellement des prisonniers.

Il anticipe les déplacements du gendarme

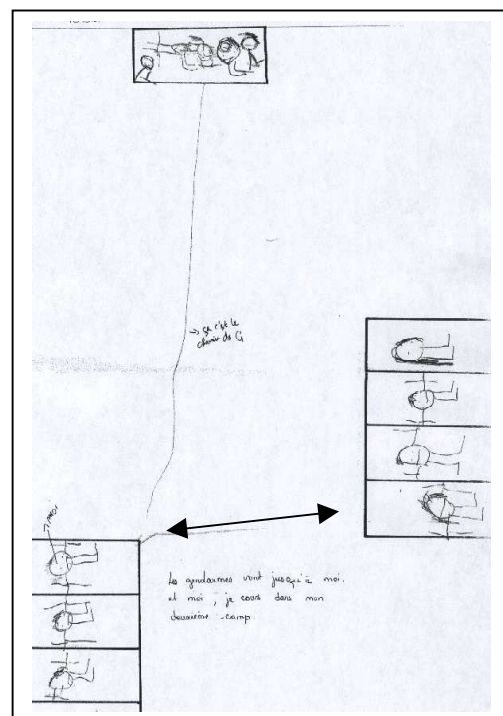
Palier 4 : L'écarteur- délivreur :

Il est organisé par délivrer seul ou à plusieurs en fonction de la situation.

Il exploite le couloir qui mène aux prisonniers **ou** mobilise un gendarme pour libérer le chemin pour un copain. (rôle d'écarteur)

Il feint pour lui ou pour un partenaire.

Il choisit entre « je délivre seul » ou « nous délivrons » en fonction de la situation.



Palier 2 → Le dessin 6 et les explications de Nicolas :

Ses déplacements sont seulement motivés par « changer de camp » (pas de trajet camp / prison pour aller délivrer).

Il prend bien en compte la présence des gendarmes (« les gendarmes vont jusqu'à moi, je cours... »).

La prison paraît être un lieu où les prisonniers sont oubliés par les voleurs encore libres (seul un chemin pour les Gendarmes relie la prison à l'espace de jeu)

¹³ voir recherche INRP, déjà citée

5. Contenus pour passer d'un palier à l'autre

Pour permettre à l'enseignant-e de concevoir le travail pour passer d'un palier à un autre, nous identifions d'abord le problème que l'élève doit résoudre (qui est un choix pour l'élève). Ensuite, nous proposons un objet d'étude, des objectifs (qui sont formulés en terme de comportements observables) et des contenus (c'est à dire les mises en relation que l'élève doit intérioriser pour construire une nouvelle organisation motrice).

5.1. Pour passer du « spectateur / suiveur » au voleur « changeur de camp ou provocateur »

L'élève doit résoudre le problème suivant : changer de camp ou provoquer **sans** se faire prendre.

Pour passer du palier 1 au palier 2, le voleur doit se déplacer en fonction de l'information qu'il prend sur le gendarme.

L'objet d'étude proposé est : intégrer la distance entre moi et un gendarme en fonction du trajet vers l'autre camp et prendre les décisions d'éloignement, de direction nécessaires pour « rester en vie ».

Les objectifs (observables) à atteindre sont:

Le voleur sort de son camp quand le gendarme est éloigné. Il fuit quand le gendarme se rapproche.

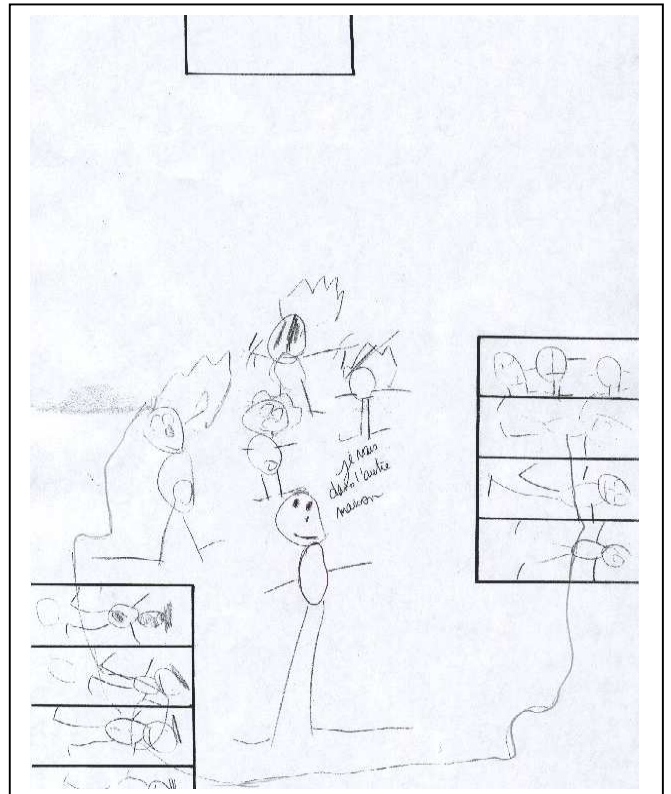
Le voleur "provoque", il garde l'alternative le plus longtemps possible (s'approche le plus possible et change de direction dès qu'il sent le danger).

Les contenus à enseigner (sur quoi centrer les élèves) :

Mettre en relation sa course et **la position** du gendarme. Ce qui suppose de prendre des informations en courant et donc de mettre en relation la vue du gendarme avec son équilibre de course (ses possibilités d'arrêt, de changement de direction).

Différencier les gendarmes en fonction de leurs capacités de course.

Mettre en relation l'espace de déplacement et l'espace défensif des gendarmes (choisir un espace de déplacement plutôt qu'un autre (se déplacer en plein milieu du terrain augmente les risques de rencontres de gendarmes mais augmente aussi les possibilités de déplacements. A l'inverse, "prendre les bordures" diminue l'espace disponible).



Dessin 7

Ce dessin est caractéristique d'un élève de palier 2 qui joue à « changer de maison » en essayant de ne pas se faire prendre...

La prison est vide, l'espace autour est complètement inoccupé.

Cet élève n'intègre pas encore la dimension essentielle du jeu : se penser comme futur délivreur et agir en conséquence.

4.2. Pour passer du voleur « changeur de camp » au « délivreur ».

Le problème à résoudre est : aller directement vers les prisonniers **ou** contourner.

Pour passer du palier 2 au palier 3, le joueur doit se déplacer dans un espace orienté par la prison (chemin d'accès à la prison) ;

L'objet d'étude proposé est : évaluer les relations du couple moi-gendarme et les actions possibles sur ce couple pour accéder aux prisonniers.

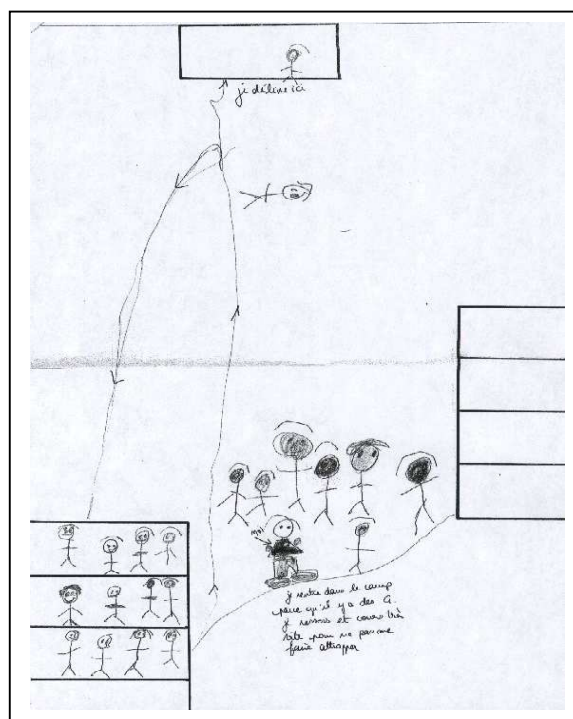
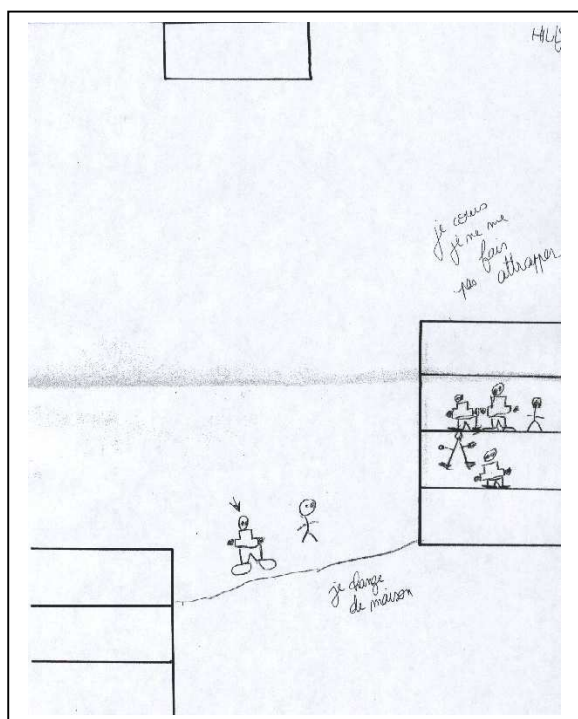
Les objectifs (observables) à atteindre sont : le voleur sort pour aller délivrer, il varie sa course en vitesse et en direction selon la présence du ou des gendarme(s) sur son chemin.

Les contenus à enseigner (sur quoi centrer les élèves) :

- Mettre en relation sa vitesse de course avec la distance moi-gendarme (cela suppose des arrêts brusques..)
- Mettre en relation **sa trajectoire** de course et la position de gendarme(s) dans le chemin d'accès à la prison.

Il anticipe le déplacement du gendarme par rapport à sa position dans l'espace de jeu (loin /près), son orientation (me regarde / ne me regarde pas), sa vitesse de déplacement (gendarme à l'arrêt / en déplacement).

- Prendre en compte la position de la chaîne (ses déplacements, sa longueur) pour anticiper son déplacement



Voici deux dessins d'Hugo, élève de GS :

Le premier a été effectué après la séance 3 → on peut y noter une orientation du jeu axée sur le « changement de camp » ; ces explications le confirment (« je cours pour ne pas me faire attraper, je change de maison »).

Le second réalisé après la séance 10 intègre bien la dimension « délivrer » ; il est maintenant au palier 3. Ces commentaires indiquent qu'il met en relation plusieurs paramètres : « Je rentre dans le camp parce qu'il y a des Gendarmes / je ressorts et cours très vite pour ne pas me faire attraper et je délivre.

4.3. Pour passer du « délivreur » à « l'écarteur -délivreur »

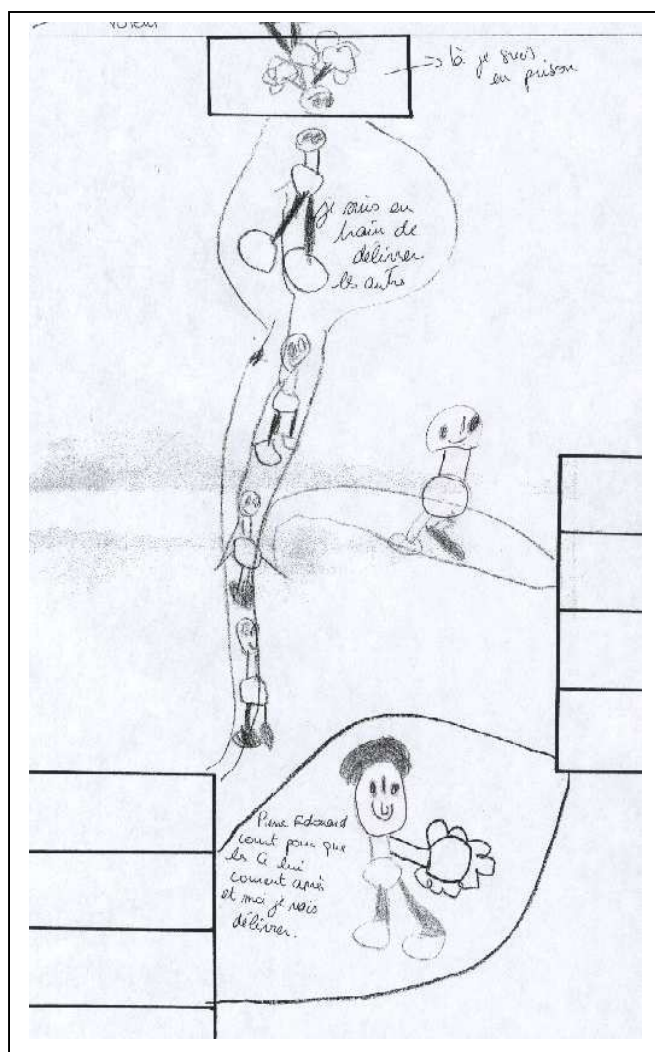
Le problème à résoudre est : exploiter le couloir qui mène aux prisonniers **ou** mobiliser un / des gendarmes pour libérer le chemin d'accès des voleurs à la prison (sachant que le rôle d'écarteur est moins valorisant parce que moins visible).

Pour passer du palier 3 au palier 4,

il faut choisir entre « je délivre seul » et « nous délivrons avec un partenaire » :

l'objet d'étude proposé est :

intégrer le partenaire et les déplacements des gendarmes dans mes décisions d'action. Exploiter le chemin qui mène à la prison pour moi ou pour un copain.



Les objectifs (observables) à atteindre sont :

Le voleur mobilise un gendarme par des trajectoires et des vitesses de courses variées pour lui ou pour un partenaire. Il exploite le couloir d'accès direct à la prison si c'est possible. Faire des plans avec le partenaire décidés à l'avance ; Etre capable de changer de "plan" en fonction de la situation.

Les contenus à enseigner (sur quoi centrer les élèves) :

Pour l'écarteur, mettre en relation le rapport de force dans le couple partenaire-gendarme(s) et le rapport de force moi-gendarme(s).
→ Vers une occupation de plus en plus collective de l'espace : créer et exploiter des surnombres, mettre en relation le couple moi-gendarme avec les autres couples voleurs-gendarmes.

Pour les plans, les élèves doivent se poser les questions suivantes :

que fait-on ?

tu appâtes, je délivre ? on délivre tous les deux ?

à quel moment ?

ensemble ? en décalé ?

par où ?

chacun de son côté ? en diversion ? en succession ?

Dessin 10 : Palier 4 « écarteur / délivreur »

« Pierre Edouard court pour que les Gendarmes lui courent après (écarteur) et moi je vais délivrer » → on voit bien ici que ces deux élèves se sont concertés, ont adopté une stratégie et l'ont appliqué.

La prison a également perdu son caractère « dramatique » puisque Léa se dessine en prison avec un sourire.

6. les exercices ou situations dérivées

Il nous semble parfois que la situation globale « Gendarmes et Voleurs » est insuffisante et que les enseignant-es et élèves ont besoin de situations plus « cadrées » (ce qui ne veut pas dire plus casse-pieds !) avec notamment l'identification de contraintes et de critères de réussite pour mieux orienter la réflexion dans les phases de discussion sur l'action.

Cependant ces exercices doivent, pour être efficaces, être en relation avec les problèmes identifiés par les élèves pendant les phases de discussion.

Nous rappelons que **la mise en place de situation dérivée n'est pas toujours nécessaire, l'alternance jeu global / observation-discussion peut suffire à faire progresser les élèves.**

Nous proposons ici quelques situations dérivées :

Pour passer du palier 1 → palier 2 (promeneur → changeur de camp- provocateur)

Contraintes dans le jeu global : mettre deux prisons

Cela désavantage les G parce que cela écarte le jeu (il y a 2 chemins pour aller délivrer)

cela facilite la prise d'initiatives des voleurs parce qu'ils sont moins nombreux pour délivrer une chaîne

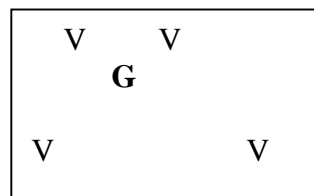
Jouer avec un effectif et un espace réduit

il y a moins d'informations à construire, le jeu est plus « lisible ».

Pour un gendarme « endormi » :

Dans un espace relativement petit,

en 1 minute, le G. doit toucher le plus de voleurs possibles



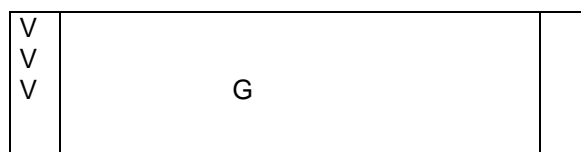
Pour un voleur qui se jette « dans la gueule du loup » :

Même situation (4 V. contre 1 G. dans un espace réduit) : en 1 minute, compter le nombre de fois où je me fais toucher :

celui qui gagne est celui qui se fait toucher le moins possible.

Pour apprendre à passer quand un gendarme est occupé :

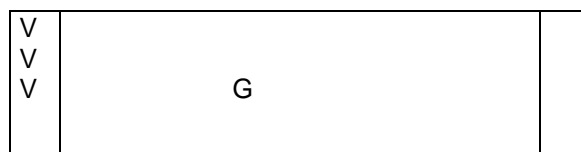
- surnombre des voleurs
- le terrain est orienté : cela facilite la prise d'informations parce qu'elles sont à prendre dans un seul axe (avant / arrière)



Critères de réussite : j'ai gagné si je ne me suis pas fait attrapé.

Pour passer du palier 2 → palier 3 (provocateur → délivreur)

Pour développer les coopérations :



Critères de réussite : sur 5 attaques des voleurs :

- les V gagnent s'ils arrivent à deux dans le camp opposé
- le G gagne s'il touche 2 voleurs

Conclusion :

Dans notre conception, les Jeux traditionnels sont des APS à part entière, nécessitant une transposition didactique pour être enseignés dans le cadre de l'EPS. Pour certains Jeux traditionnels, « cousins » des sports collectifs, la transposition de nos connaissances actuelles en sports collectifs semble opérationnelle, nous permet de passer d'une analyse descriptive à une analyse fonctionnelle et de proposer aux enseignants des outils leur permettant de se centrer sur les apprentissages **dans** le jeu de Gendarmes et Voleurs.

Nous constatons qu'avec un très court temps de formation¹⁴, les enseignant-es du primaire entrent dans une logique d'apprentissage et accordent une grande importance à la gestion de l'hétérogénéité, même s'il reste des problèmes pour « lire » le comportement des élèves et les aider à prendre des informations dans le jeu.

Nous cherchons à les doter d'outils théoriques permettant l'analyse de pratiques, condition de l'évolution des pratiques enseignant-es.

¹⁴ la formation des PE2 (il faudrait plutôt parler d'information) se limite - à l'IUFM de Saint Lô- à une matinée sur le travail exposé ici.