

# Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles

Éric Dugas

---

*Le rayonnement et l'ancrage du sport au sein de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), ne font aucun doute. Néanmoins, cette légitimation socioculturelle ne doit pas pour autant rejeter dans l'ombre les autres catégories d'activités physiques (jeux traditionnels ou activités sportives de loisirs), qui peuvent également tenir un rôle éducatif intéressant en fonction des objectifs pédagogiques visés. En fait, les résultats de différentes recherches, menées sur le terrain de l'EPS, nous ont conduits à penser qu'il existerait trois types de logiques dans lesquelles s'insère le choix des pratiques physiques à l'école : une logique institutionnelle (la référence au sport) ; une logique de légitimation et/ou de prestige ; enfin, une logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants. Dans ce dernier cas de figure, nous constatons que les enseignants transforment la logique interne de certains sports à des fins pédagogiques. Nous nommerons jeux didactiques ces activités singulières qui supplantent le sport au cours des séances d'EPS.*

---

**Mots-clés :** éducation physique, logiques de scolarisation, pratiques sociales, pratiques scolaires, logique interne, jeu didactique.

L'Éducation physique et sportive (EPS) est une discipline originale dans le système scolaire. D'une part, c'est la seule qui marque sa singularité en s'appuyant sur les conduites motrices des élèves ; d'autre part, c'est également la seule qui est confondue avec les supports qu'elle emploie, c'est-à-dire avec les activités physiques et sportives. En effet, de la part des élèves ou des parents, il est courant de partager l'idée selon laquelle la pratique physique à l'école est réduite à la pratique du sport. Autrement dit, en EPS,

on ne fait pas de l'EPS, mais du sport ! A contrario, au sein d'un club sportif, on ne fait sûrement pas de l'éducation physique. Les moyens et les fins sont transparents : on prépare des athlètes, des nageurs ou des joueurs de sports collectifs à aller plus haut, plus loin et plus fort ; bref, à être compétitifs, car la compétition doit désigner un vainqueur et un perdant, un premier et un dernier ou encore valider un record.

Alors, pourquoi la confusion n'est-elle qu'unilatérale ? Autrement dit, pourquoi confond-on les

moyens et les fins en EPS ? Nous n'allons pas faire ici un discours didactisant sur les contenus et les finalités éducatives de l'EPS qui se démarquent bien évidemment de celles du sport, mais juste rappeler l'injonction appuyée des textes officiels de 1985 stipulant que l'EPS ne devait pas se confondre avec les Activités Physiques et Sportives (APS) qu'elle emploie ; ainsi l'enseignant n'est-il pas un entraîneur, ni un professeur de sports ; il choisit des « activités-supports » selon des normes éducatives et en fonction des objectifs pédagogiques recherchés.

En revanche, une autre question mérite toute notre attention : pourquoi les moyens sont-ils principalement des sports ? Le sport n'est pourtant qu'une partie de l'ensemble des pratiques physiques, qu'un maillon de la chaîne ludomotrice. Pourquoi les autres catégories d'activités physiques font-elles partie de la part immergée de l'iceberg ? Ont-elles des traits particuliers qui amènent les enseignants à les négliger, voire à les ignorer ? Quels types de logiques éducatives amènent l'institution scolaire et les professeurs d'éducation physique à choisir des activités physiques qu'ils pensent correspondre avec les effets pédagogiques souhaités ? En d'autres termes, quel processus de scolarisation accompagne les pratiques physiques sociales afin de faciliter l'épanouissement ludomoteur des élèves ? Cet article repose sur les résultats de plusieurs recherches de terrain (cf. annexe) qui nous ont conduit à penser qu'il existerait trois types de logiques dans lesquelles s'insère le choix des pratiques physiques à l'école : d'une part, une logique institutionnelle (le sport) ; d'autre part, une logique de légitimation et/ou de prestige ; et enfin, une logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants.

## LA LOGIQUE INSTITUTIONNELLE

Nous entendons par « logique institutionnelle », le choix de pratiques sociales reconnues et consacrées par les instances officielles (fédérations sportives, CIO, etc.) au sein des séances d'EPS. Selon le sociologue Pierre Parlebas (1981), ces activités se différencient des autres (jeux traditionnels ou activités de loisirs) car elles sont les seules à satisfaire les trois critères distinctifs suivants : le sport est une situation motrice, une compétition réglée et une institutionnalisation des règles sous l'égide de fédérations internationales. Les sports représentent donc le degré le plus élevé de l'institutionnalisation car ils possèdent un corps de règles et des règles du corps régies par

des instances internationales. C'est ainsi qu'une catégorie institutionnelle de pratiques physiques peut se distinguer des sports : les quasi-sports. Ceux-ci détiennent tous les critères pertinents du sport mais leur degré d'institutionnalisation se limite au plan régional ou national (jeux basques, longue paume, balle aux tambourins...). De fait, en fonction de leur degré de spectacularité et donc de médiatisation, certains d'entre eux pourront ou non accéder au statut de sport.

En synthèse, le rayonnement du sport s'étend sur toute la planète et marque le couronnement ludomoteur des activités physiques. Comme le souligne fort justement B. During (1983), l'histoire des jeux sportifs révèle l'avènement du sport et rejette dans l'ombre les jeux traditionnels. La sphère éducative n'échappe pas à ce mouvement. Les différentes enquêtes sur les pratiques scolaires révèlent ainsi depuis longtemps et de façon convergente que le sport étend aussi son hégémonie au sein des séances d'EPS au collège (Bessy, 1991 ; Combaz, 1992 ; Durali *et al.*, 2002), et que le tryptique « Sports collectifs, athlétisme et gymnastique » a encore un bel avenir devant lui. La standardisation des gymnases et des stades, ainsi que le besoin légitime de l'institution d'évaluer sur le plan national les bacheliers sur un éventail restreint et commun de pratiques physiques, ne peuvent qu'engendrer ce constat récurrent.

## La richesse des jeux traditionnels

À première vue, le choix des pratiques physiques semble donc obéir à une logique institutionnelle. Plus précisément, une enquête que nous avons effectuée récemment (Dugas, 2002) montre que l'hégémonie du sport transparaît davantage au collège et au lycée qu'à l'école primaire et ce, au détriment du jeu sportif non institutionnel. En effet, cette étude, menée auprès de soixante-dix enseignants (35 professeurs des écoles et 35 professeurs du secondaire), compare l'enseignement de sports collectifs et de jeux traditionnels entre les classes de cours moyen deuxième année (CM2) et les classes de sixième. L'enquête permet ainsi de découvrir que la quasi-totalité des enseignants interrogés programment des jeux collectifs institutionnels ou non institutionnels (jeux traditionnels). Cependant, les résultats témoignent de façon très significative d'une nette opposition entre les enseignants du primaire et du secondaire : ceux-ci réduisent quasiment cette famille d'activités aux seuls sports collectifs alors que les enseignants des classes de CM2 choisissent d'inté-

grer de façon relativement équilibrée aussi bien des sports collectifs que des jeux traditionnels. En effet, la majorité des enseignants du secondaire (88,6 %) privilégient les sports collectifs contre la moitié des enseignants du primaire (51,4 %) ; parmi ces derniers, 13 (37,2 %) privilégient les jeux traditionnels alors que seulement 3 professeurs de collège (8,6 %) les utilisent comme pratique de référence. Nous remarquons également que quelques professeurs des écoles (11,4 %) ne privilégient aucune des deux catégories de jeux collectifs. On peut donc admettre que quasiment la moitié des enseignants du primaire sont favorables à la programmation des jeux traditionnels en EPS. De fait, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le jeu et le loisir semblent réservés aux enfants et paraissent s'opposer au « sérieux » et à l'« effort » imposés par le sport.

Une telle opposition et une telle évolution ne manquent pas de poser problème. En effet, l'étude sérieuse et approfondie des jeux traditionnels, menée notamment sous l'impulsion des travaux de P. Parlebas (1987) révèle toute la subtilité et la richesse de la pratique de ces jeux à l'école. Nous retiendrons deux raisons majeures qui plaideraient en faveur de leur maintien dans le milieu scolaire et particulièrement dans le secondaire : d'une part, sur le plan relationnel, la variété des jeux collectifs offre un réseau foisonnant de relations instables et déconcertantes entre les participants qui contraste avec le réseau stable et trop limpide des sports collectifs. Ici, l'effervescence relationnelle et affective prime sur la victoire aux dépens d'autrui et sur une éducation techniciste. D'autre part, si les jeux traditionnels collectifs sont souvent considérés comme de simples jeux tout juste préparatoires aux complexes sports collectifs, deux recherches de terrain tendent à infirmer ces idées reçues (Parlebas & Dugas, 1998 ; Dugas, 2001). Ces travaux ont visé à vérifier et à mettre au jour l'existence de transferts d'apprentissage dans les séances d'éducation physique et plus particulièrement dans les séances de jeux sportifs collectifs (jeux traditionnels collectifs et sports collectifs).

Afin de se prononcer sur la réalité de certains effets de transfert, ces études se fondent sur une démarche quasi expérimentale en situation réelle, qui permet de comparer, à l'aide de groupes-contrôles, les progrès moteurs des participants dans différentes situations motrices. Précisons, en dernier lieu, que cette recherche expérimentale établit simplement des constats sur l'effet de transfert sans préjuger de la nature des processus sous-jacents ; mécanisme qui par ailleurs se révèle très complexe à interpréter et qui donne lieu

à de nombreuses théories controversées. Les résultats de ces travaux n'apprécient donc que les effets terminaux de ce processus transférentiel. Ces résultats révèlent la présence d'un transfert d'apprentissage interspécifique significatif et réciproque entre les jeux traditionnels et les sports collectifs : les élèves effectuant un cycle d'apprentissage de jeux traditionnels montrent une meilleure aisance motrice dans l'accomplissement de sports collectifs mais surtout, ceux qui réalisent un cycle d'apprentissage de sports collectifs enregistrent des progrès moteurs significatifs dans la pratique de jeux traditionnels.

Sur le plan des applications pédagogiques, ces recherches permettent d'identifier que les jeux et les sports collectifs possèdent des traits communs et majeurs de logique interne. Autrement dit, on s'aperçoit qu'ils appartiennent plutôt à un même domaine d'action au sein duquel chaque pratique physique possède sa propre pertinence. De ce fait, le choix d'un sport ou d'un jeu collectif s'effectuera en fonction des souhaits éducatifs de l'enseignant. Force est de constater que l'enseignant ne peut pas faire l'économie d'une étude approfondie sur la logique interne (1) de ces différentes pratiques physiques s'il veut être cohérent dans ses options éducatives. C'est en effet au cœur des structures des pratiques physiques que se façonnent et s'accomplissent, de façon intelligible, les conduites motrices des élèves agissant. Or, si on envisage l'EPS comme une « pédagogie des conduites motrices » (Parlebas, 1981), il devient impératif de connaître et d'étudier le système interactionnel dans lequel évolue le pratiquant. Les activités physiques choisies par l'enseignant doivent correspondre avec les effets pédagogiques souhaités.

Jusqu'à présent, au sein des activités physiques scolaires, nous constatons d'une part, qu'il existe une dichotomie entre les pratiques ludomotrices institutionnelles (quasi-sports et surtout sports) et les pratiques non institutionnelles (jeux traditionnels) et d'autre part que la logique institutionnelle s'impose davantage en fonction de présupposés culturels ou idéologiques que pour des raisons proprement éducatives. Pourtant, dans l'ombre du sport, les pratiques non institutionnelles regroupent plusieurs catégories d'activités ludomotrices dans lesquelles les participants peuvent s'épanouir et qui mériteraient que l'on s'y attarde quelque peu.

### **Les différentes catégories de pratiques physiques**

En nous inspirant des travaux de Pierre Parlebas (1999), nous distinguons ainsi les quasi-jeux, les jeux

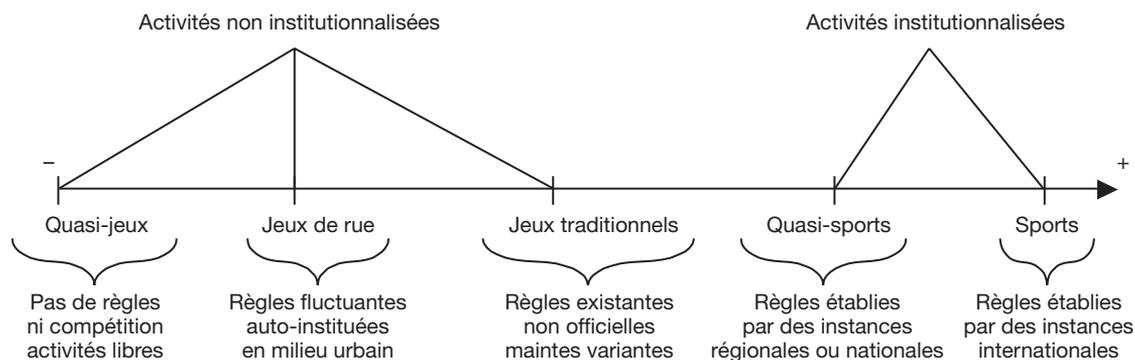


Figure 1. – **Catégories de pratiques physiques ordonnées selon le degré d'institutionnalisation des règles établies.**

de rue et les jeux traditionnels, d'une part, et les pratiques institutionnelles d'autre part (quasi-sports et sports). Comme le montre la figure 1, la catégorisation de ces familles d'activités ludomotrices, se distinguant par leur degré d'institutionnalisation (c'est-à-dire par l'absence ou la présence de règles établies par des instances officielles), peut s'établir de façon opérationnelle en fonction du degré de codification.

Au sein des pratiques non institutionnelles, les quasi-jeux représentent les activités dont les contraintes institutionnelles et contractuelles sont absentes. On retrouve bon nombre de ces activités auto-organisées et libres dans un milieu naturel ou plus urbain. Par exemple, des amis décident d'aller faire une virée en roller ou à vélo dans les rues de Paris : dans ce cas de figure, les participants ne s'affrontent pas, ils ne recherchent pas la victoire et si l'un d'entre eux décide de quitter le groupe dans leur épopée motrice, aucune sanction ne sera prise à son égard car aucune sanction ni récompense ne sont prévues au préalable au sein d'un contrat ludomoteur. En fait, ces activités informelles telles qu'une balade en VTT ou une descente de rivière en rafting se caractérisent par la recherche du lien social et le plaisir d'agir et ce, en dehors de toute concurrence ou de toute confrontation interindividuelle (athlétisme ou gymnastique) ou intergroupe (sports collectifs).

En second lieu, les jeux de rue regroupent les jeux sportifs qui utilisent l'espace urbain comme moyen d'accomplissement. Parfois l'espace du jeu est spécifiquement aménagé par la ville, et parfois l'espace urbain du quotidien sert de terrain de jeu aux pratiquants (rue, mur, trottoir, rampe d'escaliers, etc). Dans les deux cas de figure, on pratique principale-

ment des jeux de rue s'inspirant des sports collectifs (basket-ball, football ou hockey) ou des « sports de roue » (Roller, skate, patins). Souvent, les sports de référence sont désportifiés en transformant leurs traits de logique interne (rapport à autrui, au temps, à l'espace, au matériel et au système des scores). On joue donc sur les variables du sport car le jeu supplante l'enjeu. Pour exemple, l'observation des joueurs de basket de rue (Bordes, 2000) montre que les équipes ne restent pas stables tout au long d'une partie, que l'équilibre numérique n'est pas toujours respecté, ni d'ailleurs le système des scores car le résultat importe moins que la convivialité complice entre camarades.

Enfin, la dernière famille des activités physiques non institutionnelles est représentée par « les jeux traditionnels » (les barres, la balle assise, la passe à dix, le Quinet, la balle aux chasseurs...). Comme nous l'avons observé précédemment, ces jeux sont souvent injustement dénigrés car on ne voit à travers eux que des jeux du passé et de l'enfance ou des jeux inférieurs aux sports. Or, les jeux traditionnels, s'ils marquent en effet l'identité culturelle d'un village, d'une région ou d'un pays, peuvent aussi évoluer, se transformer, accepter maintes variantes et surtout, ils laissent la place à de nouveaux jeux tout aussi contemporains que les sports, ce qui est souvent ignoré.

Les résultats de l'enquête de Durali *et al.* (ibid, 2002) sur la réalité du temps de pratique des activités physiques au collège dans le département de la Seine-Saint-Denis permettent d'ordonner dans l'ordre croissant les catégories d'activités physiques les plus pratiquées dans le secondaire et obtenir, de cette façon, le classement suivant :



Figure 2. – **Catégories de pratiques physiques ordonnées selon le temps de pratique en éducation physique.**

Au regard de cette échelle, dans laquelle ne figurent pas les jeux de rue, car leur ancrage est lié de façon spécifique et exclusive au paysage urbain de notre environnement, nous obtenons un classement sans surprise qui laisse la part belle au sport. Là encore, les activités non institutionnelles ne semblent guère convenir à l'institution scolaire et à ses agents.

La comparaison des deux échelles précédentes, dans lesquelles les catégories de pratiques physiques sont ordonnées selon le degré d'institutionnalisation des règles établies (figure 1) et selon le temps de pratique en éducation physique (figure 2), se révèle être riche d'enseignement pour appuyer nos constatations précédentes : nous observons de façon très explicite qu'il existe un degré d'accord total entre les deux échelles présentées. La corrélation obtenue est maximale et positive (Indice de Kendall (2) = + 1). Ainsi, plus le degré d'institutionnalisation d'une activité est fort, plus la pratique physique correspondante sera retenue dans la programmation annuelle des APSA mise en œuvre par les enseignants. La suprématie du sport à l'école semble bien se fonder essentiellement sur le statut de pratique sociale dite « de référence », terme qu'affectionnent tout particulièrement les pédagogues proches du courant « culturaliste ».

### L'exemple de l'ultimate

L'exemple de l'ultimate, sport collectif composé de deux équipes de neuf joueurs qui s'affrontent par l'intermédiaire d'un frisbee, appuie notre démonstration précédente. En effet, l'analyse diachronique révèle que l'ultimate passe du statut de jeu sportif non institutionnel (1968-1972) au statut de quasi-sport (1979) et ne devient un sport légitimé par les instances internationales qu'à partir de 1983. Or, durant les années 70 et 80, l'ultimate était pratiqué essentiellement à l'école primaire, et ce jeu sportif ne fera son intrusion de façon marquante dans les collèges et lycées qu'à l'aube des années 90 jusqu'à nos jours. Le jeu aux enfants et le sport aux plus grands ? Il semble bien en effet que le passage du statut de jeu à celui

de sport favorise l'implantation de l'ultimate au sein du secondaire vers la fin des années quatre-vingt.

L'étude du nombre d'articles consacrés à l'ultimate dans les deux revues *EPS* (second degré) et *EPS 1* (premier degré), qui sont les revues les plus consultées par les professeurs d'EPS, vient à l'appui d'une telle analyse. On y constate en effet que les spécialistes de l'EPS ne s'intéressent à l'ultimate qu'à partir des années 80, date à partir de laquelle l'ultimate devient un sport reconnu officiellement. La comparaison avec le handball, sport scolaire incontournable depuis des décennies, permet de mieux comprendre le phénomène nouveau et progressant de l'ultimate, comme l'atteste le tableau 1.

On observe aussi que l'intérêt porté à l'ultimate s'accroît vers la fin des années quatre-vingt-dix et ne cesse d'augmenter, notamment dans le secondaire. A contrario, les premiers articles s'adressaient plutôt aux enseignants du premier degré alors que ce n'est qu'à l'aube des années quatre-vingt-dix que les professionnels de l'éducation physique s'emploient à la pratique de l'ultimate au collège. De surcroît, la médiatisation grandissante de ce sport (les reportages à la télévision deviennent plus fréquents) augure sûrement d'une pratique scolaire plus assidue dans les années à venir ainsi que d'un enseignement à part entière à l'université auprès des futurs enseignants d'éducation physique.

Un entretien recueilli auprès d'un membre (3) de la fédération française d'ultimate nous a fourni de précieux renseignements qui vont dans le même sens. Dans les années quatre-vingt, la FFDF a développé la pratique de l'ultimate essentiellement au sein de l'école primaire en sensibilisant les enseignants des écoles normales (notamment en région parisienne). Jusqu'en 1986, aucun contact n'est établi avec le secondaire. Les premières formations officielles et ponctuelles avec les enseignants du second degré débutent qu'à partir de 1993. Ce n'est qu'à partir de 1995, suite au championnat d'Europe d'ultimate organisé en France (Vendée), que la communication vers le monde scolaire et principalement vers les

Tableau 1. – **Comparaison du nombre d'articles parus entre l'ultimate et un sport collectif, le handball, bien implanté et très populaire en EPS**

	<b>Ultimate</b>	<b>Handball</b>
<b>Date de la création du jeu sportif</b>	<p><b>1968</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Compétitions par équipes au lycée Columbia à Mapplewoods dans le New jersey</li> <li>– En 1982, déclaration de la fédération française de Frisbee et en 1983, premiers championnats du monde d'ultimate</li> </ul>	<p><b>1925</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apparition en France, mais reste une pratique régionale.</li> <li>– En 1947 est créée la fédération française de handball.</li> <li>– Les premières compétitions à 7 joueurs débutent en 1952.</li> </ul>
<b>Date de la parution du premier article</b>	<b>1980</b>	<b>1950</b>
<b>Nombre d'articles Revues EPS + EPS 1</b>	<b>15</b>	<b>187</b>
<b>1980-1996 (16 ans)</b>	<b>4</b>	<b>80</b>
<b>1997-2004 (7 ans)</b>	<b>11</b>	<b>25</b>

collèges, se construit officiellement. Enfin, depuis ces dernières années, des sessions de formations régulières, destinées notamment à des professeurs d'EPS se dessinent et, depuis 2003, l'ultimate se développe au lycée.

À l'appui de ces constats, nous pouvons admettre que le sport, jeu sportif institutionnel par excellence, est la figure de proue des pratiques scolaires en EPS. Le rayonnement institutionnel d'une pratique sociale doublé d'une aura médiatique grandissante semble être le garant du processus de scolarisation des activités physiques.

Toutefois, si cette logique institutionnelle est indiscutablement un atout dans le choix des pratiques physiques à l'école, elle montre quelques limites et certains contre-exemples ne permettent pas de tenir un discours aussi tranché.

## **LA LOGIQUE DE LÉGITIMATION ET/OU DE PRESTIGE**

L'histoire de l'Éducation Physique (EP) nous révèle que, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des activités telles que la natation, la gymnastique ou encore l'athlétisme étaient déjà très largement pratiquées dans les séances d'EP, soumises à une logique de légitimation non institutionnelle. En effet, pour les deux premières,

comme le souligne de façon fort judicieuse T. Terret (1999), ces activités étaient déjà bien implantées en EP avant même de posséder le statut de « sport ». Quant à l'athlétisme, si à cette époque, on court, on saute et on lance, on ne fait pas pour autant de l'athlétisme : « *l'école s'oppose, notamment pour l'athlétisme, à toute utilisation de ces pratiques d'Outre-manche peu sérieuses pour l'esprit et dangereuses pour l'organisme* » (Terret, *ibid.*, p.128).

Bien entendu, l'accession au statut de sport, ou la reconnaissance de ces pratiques par l'école, a consolidé la présence de ces activités dans le giron éducatif. Toutefois, plus que la logique institutionnelle, c'est la logique de prestige et/ou de légitimation qui perdure : au cours du siècle, elles deviennent ainsi des pratiques physiques de base incontournables en EPS : d'ailleurs, savoir nager permet, d'une part, de pratiquer d'autres activités aquatiques en élargissant ainsi le choix des pratiques physiques, et d'autre part, de garantir la sécurité des élèves et des futurs citoyens par le réinvestissement ludomoteur dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, l'athlétisme et la gymnastique possèdent des exercices physiques liés au bien-être corporel, à l'esthétique et à la santé qui, de nos jours, justifient le bien-fondé et l'attraction pour ces activités olympiennes.

À un degré moindre, cette logique de légitimation peut rendre compte de l'expansion de l'activité ultimate dans la sphère éducative, dans laquelle elle se

conjugue avec la logique institutionnelle. Outre le statut naissant de sport, la forte expansion de cette pratique à l'école n'est pas associée à une forte médiatisation et à un haut degré de spectacularité, comme c'est le cas pour les autres sports collectifs implantés dans le milieu scolaire (handball, football et basket-ball). Le bel avenir réservé à l'ultimate peut s'expliquer en étudiant sa logique interne. En effet, ses éléments de logique interne se fondent tout à fait dans la logique scolaire. L'ultimate se distingue des autres sports par certaines règles originales : par exemple, l'équipe possesseur du frisbee fait évoluer le score par une action de coopération (passe à un partenaire dans le camp adverse), alors que dans la quasi-majorité des sports collectifs, l'évolution du score s'appuie sur une conduite d'opposition (tir au handball, essai au rugby, etc.). De surcroît, l'arbitrage pendant le jeu est effectué par les joueurs eux-mêmes (auto-arbitrage). Les valeurs de fair-play et de respect d'autrui ou des règles, qui font cruellement défaut aujourd'hui dans le sport actuel, apparaissent ici au grand jour. Ces valeurs citoyennes convergent bien évidemment avec celles véhiculées à l'école et font partie intégrante des objectifs visés par les enseignants.

L'étude de l'évolution de certains sports à l'école consolide l'hypothèse selon laquelle le statut de sport ne peut à lui seul garantir une place de choix dans la programmation des activités physiques et sportives en EPS. Considérons ainsi l'exemple du badminton. Contrairement à l'ultimate, cette pratique physique possède depuis longtemps le statut de sport (L'International Badminton Federation fut créée en 1934 avec la première coupe du monde en 1948-1949). Cependant la quasi-absence de médiatisation et la représentation péjorative de « sport de plage » n'ont pas permis son éclosion en EPS à l'inverse du tennis. Toutefois, depuis quelques années, la tendance s'est inversée : le tennis est supplanté par le badminton dans les séances d'éducation physique. Les professionnels de l'EPS se sont aperçus que le badminton s'inscrivait aisément dans la logique scolaire en répondant aux exigences de l'enseignement à l'école. Sur le plan de l'aménagement du matériel, le badminton bénéficie de quelques avantages non négligeables : d'une part, l'enseignant peut faire participer l'ensemble d'un groupe-classe à l'activité, et la programmation de séances de badminton dans un gymnase peut se renouveler tout au long de l'année sans contrainte climatique. D'autre part, sur le plan technique et tactique, le couple « volant-raquette » amène plus facilement les élèves à entrer dans la logique interne de l'activité, c'est-à-dire, s'opposer à autrui.

Enfin, peu d'élèves pratiquent le Badminton en club, ce qui équilibre les différences d'aisance motrice. Ainsi le badminton a-t-il connu le passage de la méconnaissance à la reconnaissance scolaire. Cette légitimation a d'ailleurs permis à des spécialistes du badminton d'intégrer l'université afin de former les étudiants des STAPS.

En somme, contrairement au tennis, le badminton s'impose dans les séances d'EPS davantage pour des raisons pratiques (planification sur l'année, coût financier moindre et facilitation pour tous à entrer dans l'activité) que pour des raisons de médiatisation, de spectacle ou d'identification au champion que presque aucun élève ne connaît.

Notons au passage que la fédération française de tennis a bien observé et compris l'engouement suscité par le badminton. Pour tenter d'inverser la vapeur au sein des sports de raquettes à l'école, les responsables français du tennis s'emploient, grâce à de nouvelles cassettes pédagogiques destinées au collège et au lycée (2003), à démontrer que le tennis peut facilement s'insérer dans le paysage éducatif : ils montrent ainsi que l'utilisation de différentes balles (balles souples, plus grosses et plus lentes) autorise la réussite immédiate, le duel et ce, dans des surfaces réduites : bref, le tennis possède quasiment toutes les caractéristiques du badminton et donc toutes les qualités requises pour une pratique physique en milieu scolaire qui, en prime, peut impliquer la totalité de la classe !

Même si elle apparaît dominante, la légitimation socioculturelle des sports ne conduit pas pour autant à rejeter dans l'ombre la pertinence éducative des autres catégories de pratiques physiques. En effet, les nombreux objectifs et finalités assignés à l'EPS laissent aux enseignants l'opportunité d'ouvrir plus largement l'éventail des activités physiques choisies. Autrement dit, comme nous l'avons dit précédemment au sujet des jeux traditionnels, chacune des catégories de pratiques physiques peut tenir un rôle pédagogique intéressant en fonction des effets pédagogiques recherchés et contribuer ainsi au développement de l'individu. Si le sport, par sa variété, permet de solliciter un grand nombre de ressources chez l'élève, pour autant d'autres activités physiques, notamment les quasi-jeux et les jeux traditionnels, atteindront aussi les objectifs visés : en effet, les quasi-jeux sont des activités libres de toutes contraintes réglementaires et compétitives qui répondent aux objectifs généraux de l'EPS. Ils sont l'occasion de se confronter au monde physique, à autrui et de mieux se connaître. De plus, ces activités physiques favo-

risent les relations de communication, de coopération et de solidarité qui sont des axes privilégiés par les instances éducatives (4) (Programmes officiels de 1996 à 2002). Enfin, ces pratiques informelles ne demandent pas une démarche didactique très appuyée de la part de l'enseignant (Dugas, 2004) ; le plaisir d'agir et la convivialité sont autant de valeurs ajoutées pour ces activités qui, de surcroît, peuvent se pratiquer en dehors de l'école et à tous les âges de l'existence.

L'exemple du badminton et des activités non institutionnelles conduit également à la prise en considération d'une troisième logique de scolarisation : la logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants.

## LA LOGIQUE PRAGMATIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Cette troisième logique peut parfois être confondue avec la précédente. Cependant, elle se distingue sur un point bien précis qui laisse songeur : si le sport est tant valorisé par les enseignants, pourquoi alors est-il si souvent transformé au cours de sa pratique à l'école ? En d'autres termes, fait-on réellement du sport dans les enceintes scolaires ou se sert-on davantage de l'image et du prestige du sport ?

Généralement, les séances d'EPS sont jalonnées d'une succession d'exercices éducatifs qui permettront aux élèves de posséder une plus grande aisance motrice au sein de l'activité physique appréhendée. Cette démarche didactique qui s'appuie sur des savoir-faire spécifiques est loin de toujours privilégier l'action dans les conditions réelles de jeu. En effet, le temps consacré à la réalité de la pratique n'est généralement situé qu'en fin de séance. Dans notre enquête sur les sports collectifs (Dugas, 2002), le temps consacré au jeu réel est considérablement réduit : en moyenne trois heures effectives pour dix séances d'éducation physique. Au regard de ces constats, nous pouvons nous demander si les objectifs poursuivis dans la spécificité de l'activité traitée sont atteints. De fait, une telle conduite didactique est-elle toujours pertinente sur des cycles aussi courts ?

Par ailleurs, en situation de pratique « réelle » de tels ou tels sports, les professeurs d'EPS transforment souvent la nature de ces activités afin de répondre aux objectifs éducatifs et de s'adapter aux capacités des élèves. Dans ces conditions, ceux-ci

jouent-ils réellement dans la pertinence du sport pratiqué ? En fin de compte, nous observons plutôt durant les phases de jeu « en situation réelle », que le sport pratiqué à l'école se transforme en un « jeu didactique » au cours duquel certains traits de logique interne du sport pratiqué sont modifiés.

Les exemples du tableau 2, concernant les sports collectifs, mettent en évidence les transformations didactiques opérées sur ces situations motrices par les enseignants.

On s'aperçoit ici que la transformation d'un sport en un jeu didactique s'étend sur une échelle allant de la dénaturation à la modification légère du jeu sportif de référence. Dans le cas du volley-ball, nous observons souvent que sa pratique s'accomplit dans un 3 contre 3 ou encore au sein d'un 4 contre 4. Cette situation est rencontrée fréquemment au lycée car l'évaluation certificative du baccalauréat est effectuée dans ces conditions. On évalue ainsi des élèves dans un sport dont la logique interne et la pertinence ne sont pas respectées. Autrement dit, ils ne sont pas véritablement évalués en volley-ball. Même si la structure de duel symétrique est respectée, le rapport à autrui est changé et le rôle du « libéro » n'est que très rarement pris en compte. En somme, lors de matchs 3 contre 3, on se rapproche davantage de la pratique du beach-volley que du volley-ball ! Les interactions motrices entre les joueurs sont donc simplifiées et adaptées, dans une démarche didactique pertinente, aux caractéristiques des élèves afin de favoriser leurs progrès moteurs. Comme l'illustre le tableau 2, nous pouvons faire les mêmes constats dans de nombreux sports collectifs pratiqués à l'école : on y transforme les règles institutionnelles liées à l'espace, au temps, aux joueurs ou/et au matériel pour atteindre les objectifs visés. L'exemple du Base-ball est, à ce titre, très révélateur : la différence principale entre la thèque (jeu traditionnel) et le base-ball (sport), se situe dans le rapport entre le lanceur et le batteur : à la thèque, contrairement au base-ball, le lanceur est en coopération motrice avec le batteur. Ce trait distinctif est fondamental sur le plan des applications pédagogiques. En effet, pour obtenir un minimum d'actions ludomotrices de la part des participants, les enseignants préfèrent utiliser la règle de coopération de la thèque ou bien ils apportent d'autres modifications au règlement officiel du base-ball : par exemple, ils changent la batte de base-ball par un engin plus accessible (raquette, batte de cricket...) ou demandent une opposition raisonnée au lanceur. Dans ce cas de figure, les structures de ce sport sont modifiées au sein d'une logique qui aboutit

**Tableau 2. – Comparaison des éléments de logique interne entre trois sports collectifs et leurs jeux didactiques correspondants**

Jeux sportifs Traits majeurs de logique interne	Basket-ball (sport)	Basket-ball (jeu didactique)	Volley-ball (sport)	Volley-ball (jeu didactique)	Base-ball (sport)	Base-ball (jeu didactique)
<b>Rapport à l'espace</b>	Limites spatiales réglementaires	***	Limites spatiales réglementaires	*	Limites spatiales réglementaires	*
	La raquette	**	Ligne des avants et des arrières	**	<b>27,40 m entre les bases du diamant</b>	*
	Une ligne à 3 points	*	Aire du service et rôle associé	***	Ligne de « home run »	*
<b>Rapport au temps</b>	Pression temporelle du demi-terrain à franchir	*	Temps limité pour le service (8 sec.)	*		
	Pression temporelle pour tirer	*				
	Pression temporelle dans la raquette	**				
<b>Rapport au matériel</b>	Ballon de basket	*****	Ballon de Volley	*****	Batte de Base-ball	**
	Panier de basket	*****	Filet + hauteur réglementaire	*****	Équipement du receveur (catcheur)	*
					Balle de base-ball	***
<b>Rapport au système du score</b>	1 point par lancer franc (jusqu'à 3 lancers)	**	Coup gagnant : 1 point	*****	Score du match sur 9 manches	*
	Ligne du tir à 3 points	*	2 points d'écart par manche	****	Atteinte du « marbre » : 1 point	*****
	Panier à 2 points	*****	5 manches possibles	*	Passage de défenseurs à attaquants : 3 attaquants éliminés	***
<b>Rapport à autrui</b> (effectif numérique + structure relationnelle entre partenaire et adversaires)	Duel 5 contre 5	****	Duel 6 contre 6	*	Duel 9 contre 9	*
	Équilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	****	Equilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	****	Équilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	***
	Duel symétrique entre deux équipes	*****	Duel symétrique entre deux équipes	*****	<b>Duel dissymétrique entre deux équipes</b>	*****
	Pas de permutation ou de changement de joueurs entre les 2 équipes	***	Pas de permutation ou de changement de joueurs entre les 2 équipes	***	Statut et rôle particulier : joueur « Receveur » ou « catcheur »	**
	Pas de statut et de rôle particulier pour la totalité des joueurs	*****	Statut et rôle particulier : joueur « libéro »	*	Contre-communication motrice (opposition entre le batteur et le lanceur)	**

Toujours : \*\*\*\*\* ; Très souvent : \*\*\*\* ; Souvent : \*\*\* ; Quelquefois : \*\* ; Très rarement, voire jamais : \*

à le rapprocher du jeu traditionnel. De fait, loin de séparer le sport du jeu, la logique scolaire semble ici les confondre.

### SPORT OU JEU DIDACTIQUE EN EPS ?

Nous pourrions ainsi multiplier les exemples ; la réalité des pratiques scolaires en EPS met parfois en lumière l'existence d'une autre catégorie d'activités physiques : les « jeux didactiques », comme le montre la figure 3 ci-dessous.

Les jeux didactiques puisent généralement leur logique interne dans les autres catégories d'activités ludomotrices et notamment dans le sport. Nous pouvons ainsi les définir par l'« ensemble des situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques » (Dugas, 2003). Autrement dit, cette nouvelle famille se

singularise par son implantation dans l'espace scolaire et par les effets pédagogiques qui en sont attendus. Par ailleurs, le jeu didactique est marqué parfois par l'empreinte plus ou moins grande de l'enseignant dans la codification du jeu. C'est le cas notamment des jeux sportifs inventés librement par les élèves eux-mêmes ou inventés avec la complicité de l'enseignant.

Enfin, nous avons dit que bon nombre de pédagogues prétendent que les jeux traditionnels collectifs sont inférieurs et préparatoires aux sports collectifs ; mais qu'en est-il alors des sports didactisés dans le milieu scolaire ? Le « basket-didactique », le « volley-didactique » ou le « rugby-didactique » ne sont-ils pas, au regard de leur forme jouée, très souvent simplifiée, des jeux didactiques préparatoires et « inférieurs » à leur sport de référence ? Pourtant, les enseignants ne cessent de les utiliser, fort logiquement d'ailleurs. En d'autres termes, la légitimité d'une activité physique au sein de l'éducation physique ne se réduit pas à son statut socioculturel, aussi glorieux

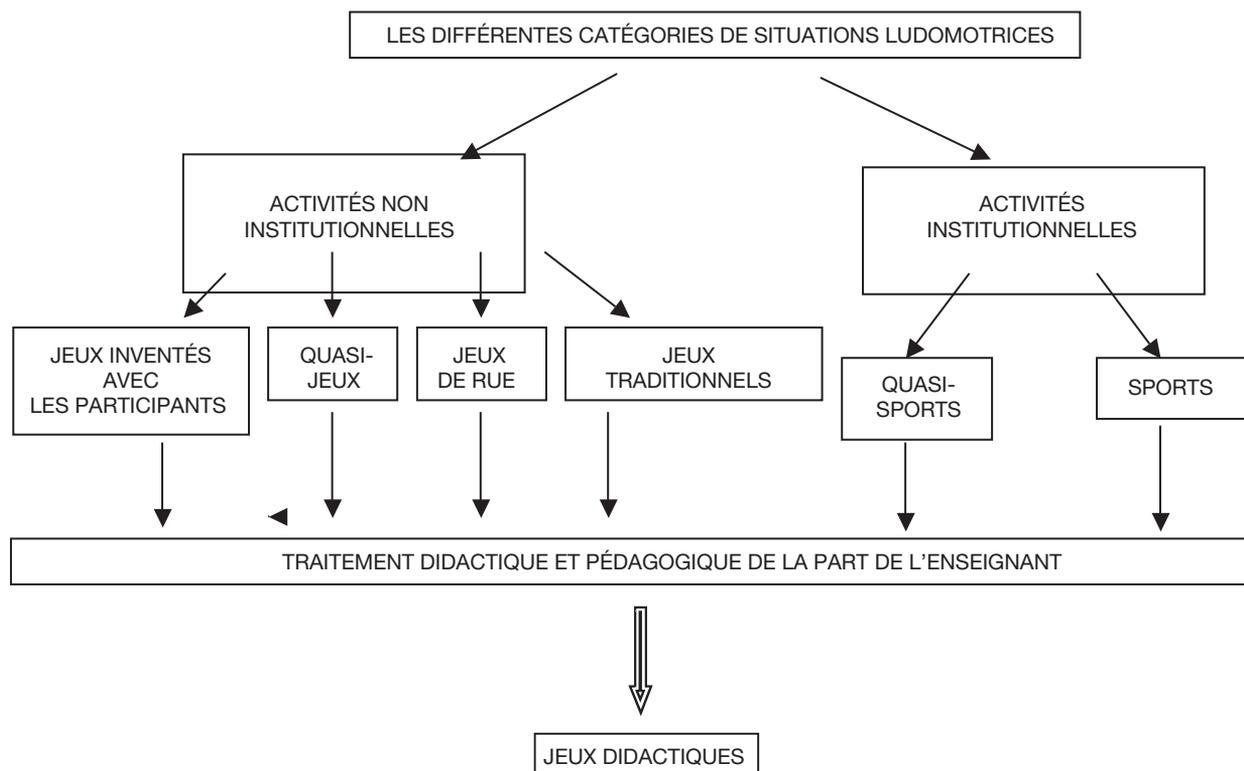


Figure 3. – L'émergence d'une catégorie de pratiques ludomotrices en milieu scolaire : les jeux didactiques

soit-il. Plus finement, la transformation du sport en jeu didactique entraîne une préservation de la logique externe du sport, c'est-à-dire de son aura médiatique et de sa spectacularité, mais s'opère parfois au détriment de certains traits de sa logique interne. En d'autres termes, l'utilisation de plus en plus fréquente des jeux didactiques révèle que la structure de nombreux sports ainsi que leur cortège de règles officielles ne sont pas *ipso facto* réinvestis tels quels au cours des séances d'EPS.

Force est de constater que les jeux didactiques font partie de la réalité quotidienne des pratiques physiques scolaires tant du point de vue de l'analyse des pratiques enseignantes observables (cf. tableau 2) que du point de vue de la pertinence et de la faisabilité didactique. En somme, les pratiques physiques sociales sont transformées en pratiques scolaires au gré des impératifs éducatifs, des contraintes pédagogiques et de la créativité de l'enseignant.

Toutefois, la propagation des jeux didactiques au sein de l'EPS peut présenter aussi quelques inconvénients. D'une part, une démarche didactique trop appuyée peut engendrer involontairement des effets contraires aux aspirations éducatives. Dans un récent colloque (Dugas, 2003), nous avons déjà tenu les propos suivants : *« l'utilisation à grande échelle de ces jeux didactiques pourrait engendrer un effet paradoxal non voulu par les enseignants, voire "un effet pervers", selon les termes du sociologue R. Boudon (1977). En effet, un des grands enjeux de l'EPS est de favoriser le réinvestissement ludomoteur en dehors de la vie scolaire et surtout dans leur vie physique future. Or, si la didactisation appuyée d'une pratique physique, c'est-à-dire sa transformation en un jeu didactique, est rationnelle et justifiée de la part de l'enseignant, l'agrégation de ces démarches didactiques peut produire des effets éducatifs incohérents. (...) Plus on multiplie la pratique de jeux didactiques, plus la réalité des pratiques physiques scolaires s'éloigne des pratiques sociales et par conséquent, plus le réinvestissement extra-scolaire deviendra équivoque ».*

D'autre part, lorsque nous interrogeons les élèves qui adoptent un sport au sein de clubs sportifs, nous nous apercevons que leur motivation n'est pas tou-

jours au rendez-vous quand il s'agit de les pratiquer en EPS. Autrement dit, ces élèves peuvent être démobilisés par l'utilisation modifiée et simplifiée de leur sport.

## CONCLUSION

Nous avons remarqué qu'en EPS, plusieurs logiques s'immiscent dans la transposition didactique des pratiques sociales en pratiques scolaires. Plus particulièrement, l'une d'entre elles, à savoir la logique pragmatique et pédagogique, nous a amené à proposer une nouvelle notion : la notion de jeux didactiques. En leur sein, tout jeu sportif est transformé en jeu scolaire par le traitement didactique et pédagogique de l'enseignant. Dans ce contexte, l'important n'est pas tant le statut d'une pratique physique, mais plutôt sa légitimité éducative. Cette perspective peut ouvrir la voie à d'autres pratiques physiques, peu médiatisées ou dévêtues de la panoplie de « sport », qui, dans certains cas, correspondent davantage aux objectifs éducatifs visés.

En fait, nous pouvons nous demander si cette notion de jeux didactiques en EPS n'offre pas une troisième voie de réflexion permettant de sortir des débats et oppositions traditionnels entre le courant sportif « culturaliste », faisant des différents sports la pratique sociale de référence par excellence pour l'EPS, et ses détracteurs, partisans d'un courant développementaliste ou « éducatif », prônant avant tout l'utilisation pertinente et non exclusive des APS en fonction des objectifs visés. La mise en place des jeux didactiques peut donc renvoyer dos à dos les protagonistes de chaque camp, car les enseignants façonnent ces jeux en s'appuyant sur toutes les activités physiques, quel que soit leur statut ludomoteur. Dans le cas des jeux didactiques, le sport, comme toute autre catégorie d'APS, devient une situation de référence et non pas la seule référence.

Éric Dugas

GEPECS, axe 5, UFR STAPS  
Université Paris V – René Descartes

## NOTES

- (1) Le concept de logique interne se définit par le « système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (Parlebas, 1981).
- (2) Indice de Kendall (k) =  $1 - 2d/D$  ; avec d = nombre de désaccords effectifs et D = le nombre de désaccords possibles ( $n(n - 1)/2$ ). Ici d = 0 et D = 6 ; donc K =  $1 - 2 \times 0/2 = +1$ .  
– Remarque : + 1 représente un accord total ; - 1 représente un désaccord total ; et 0 l'indifférence.
- (3) Verzeaux Grégory, joueur de l'équipe de France d'ultimate et chargé du développement au sein de la FFDF (Fédération Française De Freesbee).
- (4) Programmes officiels de la classe de sixième (Arrêté du 18 juin 1996) ; trois finalités : « Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. L'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques. L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. »

## BIBLIOGRAPHIE

- BESSY O. (1991). – Nouvelles pratiques, sports de base ? **Revue EPS**, 227, 75-79.
- BORDES P. (2000). – Jeux de rue : au-delà du bricolage ludique. **VEN**, 494, 20-23.
- BOUDON R. (1977). – **Effet pervers et ordre social**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1992). – **Sociologie de l'éducation**. Paris : PUF.
- DUGAS É. (2001). – Sports de base en éducation physique et sportive : réalité ou chimère ? **Revue Hyper EPS**, 214, 20-23.
- DUGAS É. (2002). – Dans la famille des jeux collectifs, les enseignants choisissent le sport. *In* **Colloque international de praxéologie motrice**. Paris : Sorbonne.
- DUGAS É. (2003). – Statuts et rôles des pratiques physiques en EPS. *In* CD-Rom des actes du colloque : **l'ancrage culturel de l'EPS en question**. 3<sup>es</sup> Rencontres de l'EPS. Montpellier.
- DUGAS É. (2004). – Éducation physique et éducation informelle à l'école. **Éducation et Sociétés**, 10, 2002/2, 21-34 (De Boeck).
- DUGAS É. (2005, à paraître). – Jeux collectifs : les enseignants privilégient le sport. **Revue EPS**.
- DURALI S., GEAY S., PERRIOT C. ET ROLAN H. (2002). – La réalité des pratiques en EPS. **Revue EPS**, 296, 35-38.
- DURING B. (1993). – **Des jeux aux sports**. Paris : Vigot.
- PARLEBAS P. (1981). – **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice**. Paris : INSEP.
- PARLEBAS P. (1987). – **Sport en jeux**. Paris : VEN, hors série.
- PARLEBAS P, DUGAS E. (1998). – Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. **Revue EPS**, 270, 41-47.
- PARLEBAS P. (1999). – **Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice**. Paris : INSEP-Publications.
- TERRET T. (1999). – Éducation physique et sports de base. *In* J. Gleyse (Ed.), **L'éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle**. Paris : Vigot, 127-138.

## ANNEXE

### **Les principales recherches de terrain en EPS sur lesquelles repose l'étude des logiques de scolarisation et de la construction de « jeux didactiques »**

Recherches de terrain (1998 à 2004) sur le phénomène du transfert d'apprentissage au sein des séances d'EPS (étude sur les effets dus aux apprentissages moteurs de certaines pratiques physiques) :

- Expérience sur les jeux collectifs réalisée auprès de 4 classes de cours moyens à l'école primaire (Parlebas & Dugas, 98).
- Expérience sur les jeux collectifs réalisée auprès de 10 classes de cours moyens à l'école primaire (Dugas, 2001).
- Expérience sur des activités de parcours d'obstacle auprès de 7 classes de CM1 et de CM2 (Dugas, 2004).

Ces trois expériences ont été planifiées et réalisées à l'aide d'un protocole expérimental rigoureux (groupes homogènes, lieu identique, grille d'observation, méthode des juges, évaluation chiffrée, tests statistiques).

Enquête menée en 2002 auprès de 70 enseignants du premier et deuxième degré, et relative aux pratiques physiques choisies au sein de leur programmation d'APSA. Cette étude a été effectuée à l'aide d'un questionnaire sociologique classique et d'un questionnement indirect (la technique du différenciateur sémantique) (Dugas, 2002 et 2005).

Observation des éventuelles transformations opérées par les enseignants du secondaire dans certains sports collectifs en EPS (2002 à 2004). Cette étude a été réalisée d'une part, à l'aide d'une grille d'observation qui s'appuie sur les éléments de la logique interne des sports collectifs (cf. tableau 2) et, d'autre part, à l'aide d'entretiens avec une dizaine d'enseignants d'EPS (Dugas, 2003).