

Patrimoine et modernité sont-ils complémentaires ou antinomiques ? Telle pourrait être la question justifiant ce numéro spécial. Lieu de croisement entre réflexion théorique et échange de pratiques éducatives, la revue EPS 1 a ainsi recueilli des témoignages et des expériences à travers le territoire montrant la diversité culturelle en matière de jeux et danses traditionnels et l'imagination des enseignants et des animateurs de circonscription pour les intégrer dans la vie quotidienne des classes.

Nous remercions tous les auteurs qui ont participé à la réalisation de ce numéro spécial coordonné par la rédaction d'EPS 1, ainsi que Martine Anne (CPC-EPS, Nice I), Lionel Bruneau (CPD-EPS, Saône-et-Loire), Claude Dumant (CPD-EPS, Aisne), Monique Lapeyre (CPD-EPS, Gers), Marie-José Le Calvez (CPC-EPS, Rosny-sous-Bois, 93), Vincent Lorius (CPD-EPS, Saône-et-Loire), Élisabeth Millet (PIUFM, Livry-Gargan, 93), Danielle Serres (CPD-EPS, Var) pour leurs recherches et contacts fructueux.

Dans l'ensemble des APS, dominé actuellement par le sport, on observe que les jeux traditionnels et la danse se distinguent par des apports originaux. Le jeu traditionnel suscite une sociabilité diversifiée et exubérante alors que la danse sollicite une symbolique corporelle et musicale riche de référents culturels.

LES DANSES ET JEUX TRADITIONNELS SONT-ILS D'ACTUALITÉ ?

PAR P. PARLEBAS



PHOTO : USEP 94



PHOTO : CHANTS ET DANSES DE FRANCE

*« Vous chantiez ?
 J'en suis fort aise,*

Eh bien ! dansez maintenant ! »

Le « la » est donné : la fourmi laborieuse n'a que faire de l'insouciance chantée et de la fantaisie dansante de la cigale. Il faut accepter l'effort grimaçant du travail et de l'entraînement. La fable condamne l'affable. Elle réclame de la sueur et du labeur. Bref, la fourmi sportive ne tolère pas la cigale ludique.

Ce conflit séculaire persiste aujourd'hui dans les pratiques corporelles. Lorsqu'elle propose des jeux et des danses, l'éducation physique apparaît du côté de la cigale. En cela, elle est fréquemment persiflée par les tenants du courant de la performance sportive. Dans ce cas, que propose en effet l'éducation physique, sinon des activités frivoles, tolérables dans des dérivatifs de récréation mais inacceptables comme pratiques fondamentales ? Il faut du sérieux et non du jeu, de l'utile et non du futile.

Supérieur ou différent ?

Volant maîtriser et prédéterminer les conduites motrices des pratiquants dans ses cadres vétilleux, le courant didactiste a renforcé l'exigence de contrôle et d'évaluation ;

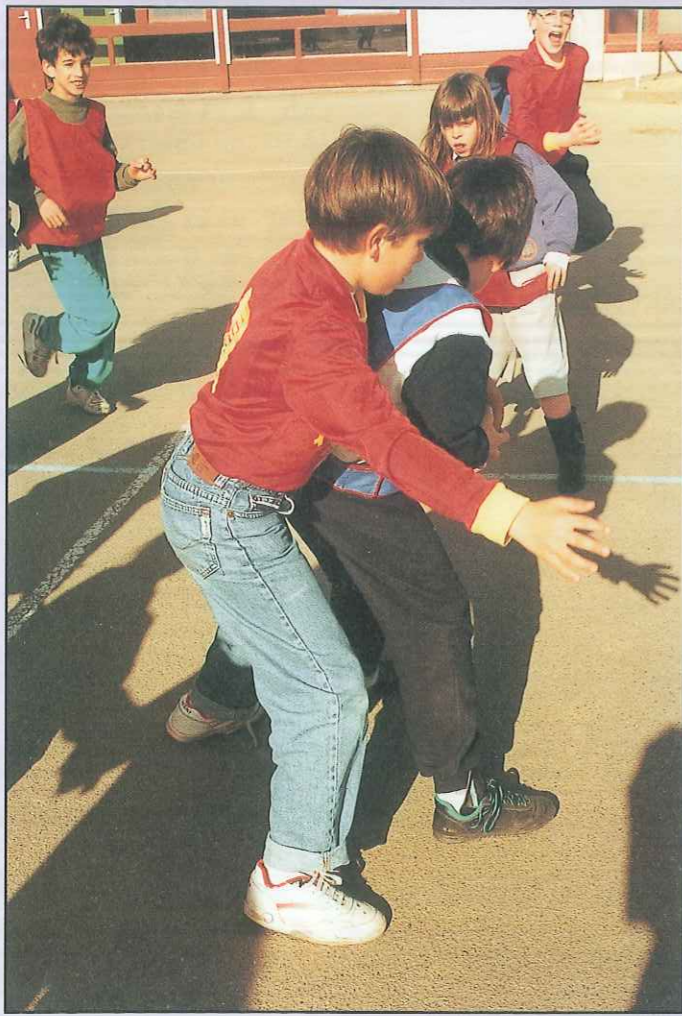
il a insisté sur le caractère normatif de la « tâche » sportive. A propos des activités ludiques et d'expression, on parlera alors de « petits » jeux, de jeux « préparatoires », de jeux « pré-sportifs » comme si le sport était un jeu supérieur, l'aboutissement inéluctable de toute activité motrice et son « couronnement » indiscutable. Comme si les jeux traditionnels et la danse devaient se mettre au service d'un sport réputé impérial. Cette position, nous le savons, est pure idéologie.

Rappelons un constat éloquent : les recherches ont clairement montré que le sport ne représente qu'un sous-ensemble des activités physiques et sportives, sous-ensemble dont les caractéristiques sont fort intéressantes, mais qui n'est ni plus perfectionné ni plus riche que les autres. La danse ne lui est pas inférieure, elle est différente. Il semble nécessaire de poser le problème en termes de comparaison et de complémentarité : parmi toutes les APS, qu'apporte d'original chaque secteur identifié, le sport, la danse, les jeux ou les pratiques de pleine nature par exemple ? Chacun ne prend en effet son identité que par ses différences avec les autres, que par ses traits distinctifs. Que peu-

vent donc apporter de neuf les jeux et la danse que n'offrent pas les autres activités et notamment le sport ? Jeux et danses possèdent-ils des ressources originales ? Sont-ils encore d'actualité ?

Le sport : un jeu traditionnel devenu institutionnel

Le jeu traditionnel peut aisément devenir sport. C'est ainsi que de nombreux jeux de niveau local ont accédé à un niveau international en bénéficiant du statut de sport par décision institutionnelle : le basketball, le base-ball ou le rugby en sont des exemples parmi beaucoup d'autres. Dans un tel cas, les règles retenues par les instances officielles sont délibérément orientées vers une situation de compétition voulue spectaculaire, la plus transparente possible et permettant de désigner les vainqueurs en toute clarté. Tous les jeux qui se prêtent à cette interprétation sportive pourraient être institutionnalisés en ce sens si le besoin s'en fait sentir. Ce sera plus difficile dans le cas des activités artistiques que l'on dit « d'expression » ; cependant, on constate aujourd'hui que le sport s'en est partiellement emparé et que l'on parle effectivement d'Activités Physiques et Sportives Artistiques,



DF



PHOTO : LA FARIBOLE

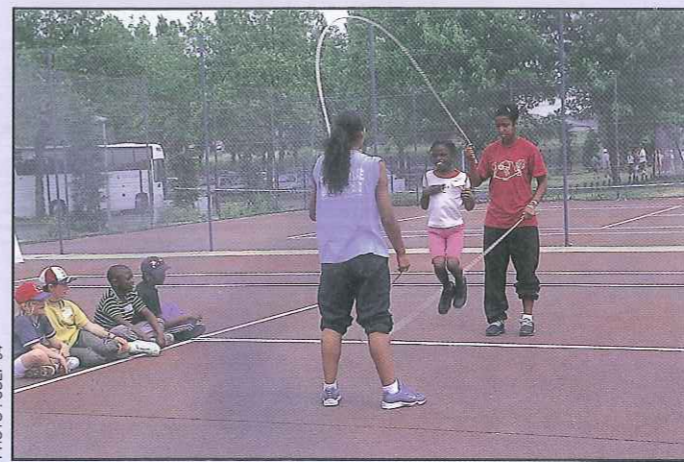


PHOTO : USEP 94



PHOTO : P. P. BUREAU

à l'occasion, par exemple de la gymnastique rythmique, du ballet nautique, du patinage artistique, de l'acrosport et même de la danse. Il faut bien saisir que le sport regroupe des activités empruntées à de multiples domaines d'actions motrices, activités qui ont été codifiées de façon précise afin de les couler dans le moule d'une compétition spectaculaire, exigeant de résoudre une tâche de type fonctionnel. Le sport a ainsi pillé le champ des quasi-jeux et des jeux traditionnels pour en retenir des dizaines d'activités riches et stimulantes. Après son passage, que reste-t-il d'intéressant ?

L'apport des jeux traditionnels

L'originalité des jeux traditionnels est fondamentalement située dans le champ de la sociabilité. Ce n'est pas un petit jeu dont les comportements mal dégrossis seraient préparatoires à ceux censés être supérieurs des sports collectifs ; c'est un autre univers relationnel dont les subtiles et ambivalentes communications sont méconnues de ces sports collectifs. Le match est une rencontre axée sur la domination. La solidarité qui se manifeste au

sein des équipes sportives est toujours soumise aux nécessités premières de l'antagonisme ; la coopération y est un sous-produit de l'opposition. Dans la compétition sportive, il faut faire preuve d'une supériorité. Ce ne sera pas toujours le cas dans les jeux traditionnels. Parfois la partie se termine sans vainqueur final ni vaincu : on joue pour le plaisir des péripéties ludomotrices elles-mêmes (L'ours et son gardien, la Balle assise, la Galoche) ; parfois le vainqueur est connu avant même que la partie ne commence (l'Épervier, l'Esquive-ballon au loup) ; souvent, la coopération y possède un statut très appuyé qui s'inscrit dans le score lui-même (la Délivrance, les Barres, la Passe à dix). Certains jeux traditionnels possèdent des caractéristiques proches de celles de la compétition sportive ; cependant, un grand nombre d'entre-eux proposent des rencontres fondées sur des réseaux sociaux d'un tout autre type. Nous avons eu l'occasion de développer abondamment ce point de vue dans les colonnes de la revue EPS et dans l'ouvrage « *Jeux, sports et sociétés* ». Aussi allons-nous plus simplement ici nous contenter d'en rappeler les grandes orientations.

Nous avons pu montrer que la logique interne des pratiques ludiques est souvent franchement différente de la logique sportive. En effet, l'action ludomotrice entraîne un rapport à l'espace, aux engins, au temps et à autrui spectaculairement différent. Des jeux tels le Gouret, la Galoche ou la Balle assise provoquent des communications motrices qui sont aux antipodes de celles du sport. Alors que ce dernier impose une rigide structure de duel entre équipes antagonistes, ces jeux traditionnels proposent des confrontations où les relations sont beaucoup plus souples, fluctuantes, parfois contradictoires et où le pouvoir de décision de chacun est beaucoup plus important. A la Balle assise, chaque joueur est aux prises avec une « double contrainte » : mon adversaire désigné est aussi mon partenaire indispensable ; au Gouret et à la Balle assise, je change de partenaire à mon gré et je peux décider moi-même qui sera momentanément mon ami ou mon rival. Les réseaux de communication des jeux traditionnels disposent d'un éventail extrêmement ouvert : structures de duel, structures de coalitions multiples, structures d'un contre tous, de chacun pour soi, d'une équipe contre les autres, structures paradoxales aux relations ambivalentes, etc. Cette grande diversité de rencontres sociales confère aux jeux traditionnels des ressources de socialisation particulièrement riches et susceptibles de faire vivre à l'élève des expériences à multiples facettes.

Sous l'angle de l'action motrice, les jeux traditionnels offrent à l'enfant le choix de rôles sociomoteurs qui dépendent de sa décision et des possibilités de changements par passage parfois abrupt d'un rôle à son contre-rôle (les Barres, l'Ours et son gardien, Accroche-décroche). Ils déclenchent une effervescence relationnelle qui plonge l'enfant

dans un véritable jeu de rôles où la communication est reine. Un autre aspect mérite d'être pris en compte : les jeux traditionnels sont, pour beaucoup d'entre eux, le fruit d'une histoire et la création d'une culture. Enracinés dans une tradition locale, ils témoignent du terroir dont ils sont issus. Ils représentent un véritable patrimoine corporel fondé sur une mise en scène ludique de l'action motrice : les façons de jouer et de faire vivre son corps témoignent d'une culture. A ce titre, on peut les rapprocher des contes ; on y retrouve d'ailleurs les mêmes héros, souvent immergés dans un imaginaire commun : le chat, la souris, l'ours, le Petit Poucet ou le grand méchant loup. L'imagerie et la symbolique expressive des jeux traditionnels procurent à l'enfant l'occasion d'un vécu corporel et relationnel qui correspond à la mise en actes d'une culture. Leur valeur de socialisation en est décuplée.

Un domaine d'action motrice original : la « danse »

L'emploi du terme « danse » ne va pas sans ambiguïté. Ce que l'on dénomme « danse » accepte en effet une infinité d'activités fort différentes et cela reste vrai d'ailleurs si l'on parle d'un caractère artistique. Afin de clarifier le débat à propos des pratiques variées dont la danse est un représentant emblématique, nous distinguerons schématiquement deux tendances opposées : d'une part, le pôle sportif où dominent le critère techniciste, la performance codifiée et sa dominante biomécanique (on trouvera ici la danse classique, la danse folklorique, le patinage artistique traditionnel, le ballet nautique, la gymnastique rythmique...) ; d'autre part, le pôle dit expressif où prime la transmission d'un sens de second degré, suggéré par des comportements moteurs - signes gestuels et corpo-

rels - faisant plus appel à la sensibilité et à l'émotion qu'à la technicité (on notera ici les danses dites expressives, le mime, l'expression corporelle, le patinage artistique moderne, mais aussi les danses folkloriques, l'acrosport, la gymnastique rythmique, dans leur forme expressive). S'opposent ici deux logiques internes, l'une sportive liée au type de la résolution technique d'une tâche, et l'autre, au service d'une signification symbolique et poétique de second degré, liée à des références culturelles. La difficulté du débat s'accroît dans la mesure où les mêmes activités peuvent être interprétées selon ces deux registres très différents. Parmi d'autres exemples, le patinage traditionnel, avec son code de pointage, ses critères techniques et ses figures imposées est manifestement du côté de la dialectique sportive. En revanche, le patinage moderne tel qu'il a été mis en scène par exemple par les Duchesnay, illustre une logique interne franchement dissemblable, orientée vers le déclenchement d'une émotion liée à une signification culturelle qui transcende la technique tout en s'appuyant sur elle.

Le sport regroupe des activités qui représentent toutes des tâches motrices objectives appelant des performances mesurables. La logique interne des sports classiques, qui régleme préalablement l'espace, le temps et les interactions afin de permettre une hiérarchie des performances, est un monde de la clôture. En revanche, celle des activités dites « expressives » encourage la sortie du champ clos de la performance au profit d'une ouverture vers une signification symbolique en référence à un univers poétique et onirique. Le secteur des activités expressives est sans doute le plus complexe des activités physiques et sportives car il cumule les difficultés : des exi-

gences techniques souvent fortes, une liaison délicate à réaliser avec un accompagnement musical et surtout la fusion des manifestations corporelles et rythmiques dans une signification symbolique suscitant une émotion esthétique. Il y a là un domaine d'action motrice radicalement différent des spécialités sportives classiques qui ignorent cette expression « référentielle ». Aussi est-il indispensable qu'en vue de la compréhension des activités physiques et de leur programmation scolaire, soit reconnu à part entière ce domaine d'action motrice particulier. C'est pour rendre compte de ce processus original qui s'appuie nécessairement sur un système de signes corporels (une sémiotique de la motricité) que nous avons parlé d'une « sémiotricité ». Et ici, il s'agit d'une sémiotricité « référentielle », c'est-à-dire qui renvoie à des référents extérieurs à la motricité alors que la sémiotricité des sports collectifs par exemple reste cantonnée dans la motricité instrumentale en train de s'accomplir. Bien entendu, ces phénomènes sont particulièrement complexes et, à vrai dire, encore peu connus aujourd'hui, mais ce sont eux qui sont à l'origine du puissant pouvoir attractif des activités « expressives » du type « danse ». Le « danseur » crée lui-même en partie son code de communication, se veut porteur d'un sens suggéré par la dynamique de la gestuelle qu'il met en scène et parfois invente. Dans sa forme aboutie, ce domaine d'action motrice est radicalement différent du sport classique et offre un univers qui transcende la motricité. La musique elle-même renvoie à un héritage et les instruments utilisés (cornemuse, vielle, tam-tam, maracas, conques, tambourin...) témoignent d'un passé dont l'histoire resurgit ainsi dans des sons et des rythmes insolites. La musique et les modalités des danses sont souvent

révélatrices des caractéristiques de leur communauté d'origine. Les « techniques du corps » dont parle Marcel Mauss sont profondément liées à leur culture d'émergence : « *Chaque société a ses habitudes bien à elles* », écrit-il. Et cela est vrai de la danse, tout autant que de l'alpinisme ou de la natation : « *il faut savoir*, commente Mauss, *que la danse enlacinée est un produit de la civilisation moderne d'Europe* ». La danse peut ainsi proposer une lecture originale de la société qui l'a enfantée. L'histoire telle que les paroles de la chanson la racontent, les dispositions spatiales des danseurs en forme de ronde, de cortège, de chaîne, de pont ou d'escargot, les regroupements des participants en cheur ou leur éclatement en sous-groupes, couples et solos, sont révélateurs des valeurs et des mentalités propres aux communautés d'appartenance.

Une mémoire et une anticipation

Jeux traditionnels et danses restent donc plus que jamais d'actualité. Leur recours à la musique, au chant, au conte et à la poésie amorcent en outre une occasion providentielle de coopération interdisciplinaire. Il existe de multiples situations intermédiaires qui entrecroisent danses, chants et jeux. C'est par exemple le cas des rondes et jeux chantés dont Gérard de Nerval, dans les *Filles du Feu*, évoque l'enchantement : « *Tout à coup*, écrit-il, *suivant les règles de la danse, Adrienne se trouva placée seule avec moi au milieu du cercle. Nos tailles étaient pareilles. On nous dit de nous embrasser, et la danse et le cheur tournaient plus vivement que jamais* ». La logique de la ronde qui organise les évolutions spatiales, provoque des rencontres insolites puis suscite des interprétations personnelles qui mêlent le talent de l'acteur à la référence d'une culture : « *La belle devait chanter pour*

avoir le droit de rentrer dans la danse. On s'assit autour d'elle, et aussitôt, d'une voix fraîche et pénétrante, légèrement voilée, comme celle des filles de ce pays brumeux, elle chanta une de ces anciennes romances pleines de mélancolie et d'amour, qui racontent toujours les malheurs d'une princesse enfermée dans sa tour par la volonté d'un père qui la punit d'avoir aimé ». Les jeux chantés et dansés de ce type, foisonnants, amorcent l'harmonie entre le geste et le chant ; Nerval se plaît à souligner combien ces pratiques sont enracinées dans un terroir et, par exemple dans le cas évoqué, dans « *ce vieux pays du Valois, où, pendant plus de mille ans, a battu le cœur de la France* ». Cet ancrage culturel dans les coutumes du passé représente un intéressant facteur de socialisation ; mais il doit, bien entendu, être prolongé par un désir de renouvellement et de création, accordé à son époque. C'est bien ce que tentent avec succès les enseignants et les tenants des danses modernes. N'oublions pas que le patrimoine culturel de demain sera constitué, partiellement, des créations d'aujourd'hui.

Pierre Parlebas,
 Professeur en sociologie,
 Université de Paris V.

Bibliographie

Mauss Marcel, « Les techniques du corps » in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1966 (1936).
 Nerval Gérard (de), *Les filles du feu*, 1853.
 Parlebas Pierre, *Jeux, sports et sociétés - Lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999 et *Activités physiques et éducation motrice*, Dossier EPS, 3^e édition, 1990.
 CEMÉA, *Jeux sportifs. 24 jeux sans frontières*, fichier de jeux CEMÉA.

PHOTO : G. JAOUET



LES JEUX SPORTIFS TRADITIONNELS ? UNE ACTIVITÉ LÉGITIME À L'ÉCOLE !

PAR J.C. MARCHAL

La richesse des jeux traditionnels et la multitude de leurs variantes régionales ne doivent pas masquer les deux enjeux principaux qui en font leur spécificité : ils contribuent à nourrir l'imaginaire des enfants et favorisent une réelle éducation sociale.

POURQUOI LES JEUX SPORTIFS TRADITIONNELS ?

« JEUX » renvoie à activité globale, jubilatoire, conventionnelle et codifiée.
 « SPORTIFS » suppose une pertinence motrice et un affrontement avec le milieu matériel, soi-même ou les autres.
 « TRADITIONNELS » affirme des références certaines au patrimoine d'un groupe, d'une communauté, d'un village, d'une province, d'un pays... et, pourquoi pas, d'une école. Ils ont toujours une signification culturelle identitaire pour le groupe qui s'y exprime. Leur localisation historique ou géographique explique leurs particularismes locaux, leurs évolutions et leurs variantes. À l'inverse, les sports sont institutionnalisés et organisés dans une pyramide hiérarchisée, ce qui leur donne une réglementation

stricte, condition de l'universalisme auquel ils aspirent.
 Ces définitions ne lèvent pas toutes les ambiguïtés : la Thèque, la Balle au mur, la Balle au tambourin, les jeux de boule, de raquette, de crosse ou de combat (1) ne sont-ils pas aussi devenus des sports ? Les sports, adaptés à la pratique scolaire sont-ils encore « le » sport ? Finalement, l'essentiel dépend des intentions du maître, de la présentation qu'il fait de l'activité, du cadre dont il l'entoure et des suites qu'il lui donne.
 Les jeux traditionnels qui ont leur place en EPS sont ceux qui promettent des apports originaux à la formation des enfants et n'ont plus de chance de renaître spontanément dans leur vie extrascolaire. Certains sont particulièrement propres à la poursuite d'objectifs scolaires que les activités sportives ne permettent pas toujours d'atteindre.

PHOTO : P. RUE



NOURRIR L'IMAGINATION ENFANTINE

Les jeux traditionnels peuvent être répertoriés en fonction de thèmes auxquels ils font référence :

- **L'aventure des voyages** : les parcours, les pistes, les jeux d'orientation, les relais et rallyes offrent bien des exemples où il faut réussir à atteindre un but en triomphant de difficultés diverses ;
- **la chasse** : les approches, cachettes et recherches en pleine nature, les courses-poursuites, les tirs et esquives de ballon, les conquêtes de territoires offrent une foule de thèmes possibles ;
- **les épreuves initiatiques** : bien des acrobaties, des manipulations, des tours d'adresse, des épreuves de réponse corporelle rapide, des tirs sur cibles matérielles, des rythmes sont considérés

par les enfants comme des tickets d'entrée dans les groupes d'initiés ;

- **l'animation** de balles, volants ou ballons qu'il faut faire vivre chez soi et mourir chez l'adversaire : il s'agit de renvoi soit au(x) mur(s), Pelote basque, ou de part et d'autre d'un filet, soit au-delà d'un circuit à accomplir comme au Base-ball. Ces actions s'effectuent à la main, au pied, Tennis-ballon, ou avec une batte, la Balle au bâton (2), un club, le Chambot, ou une raquette, Beach-ball ;
- **la bataille**, soit de combat à mains nues ou avec médiation d'un vêtement ou d'un engin, soit de dispute d'un ballon ou d'un palet à conduire, soit de lancer ou porter dans un (en) but ;
- **le simulacre** de type taquinerie, frappes avec garuche, ou d'expression corporelle, mimes.

Force est de constater que certaines catégories ont été investies par les sports auxquels l'ensei-

gnant peut faire appel mais que d'autres justifient le recours exclusif aux jeux traditionnels.

CONTRIBUER À L'ÉDUCATION SOCIALE

La diversité des jeux permet d'envisager les relations sociales et de les faire vivre sous des formes multiples.

Entrer en relation avec l'(les) autre(s)

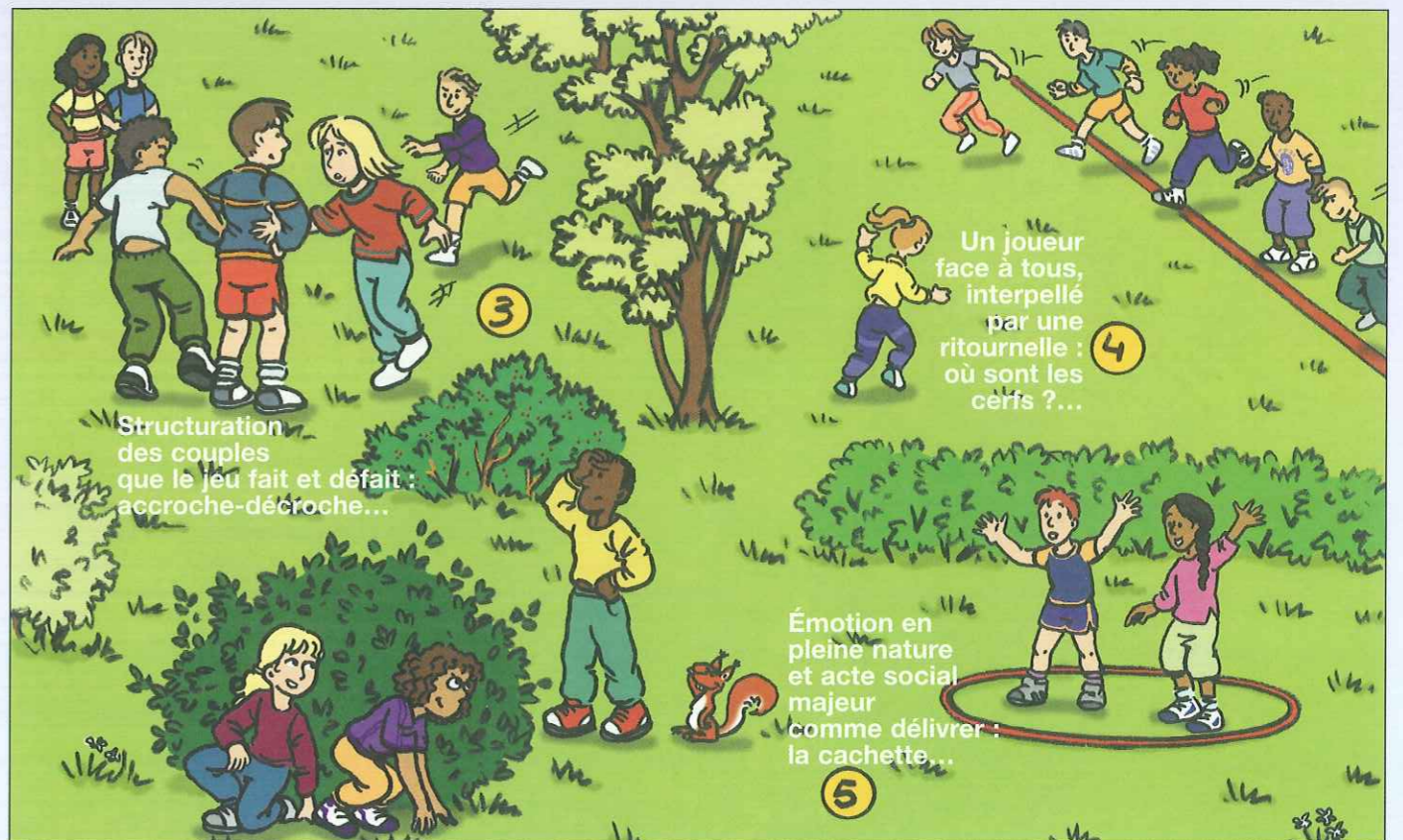
Nous distinguons les jeux où :

- l'utilisation des prénoms est nécessaire : la Balle nommée, la Balle à sucre, les cachettes, les Voisins lèvent la main, Aimes-tu tes voisins ?, la Poste court ;
- l'on répète une ritournelle ou des dialogues rituels : Loup y es-tu ?, Éperviers, Où sont les

PHOTO : S. GRIFFO-GRANT



DESSINS : CARO



cerfs ? Porter farine, Pierre appelle Paul, Numa ;
 - la parole joue un rôle pour défier ou pour s'entendre : Poules-renards-vipères, Tirer son épingle du jeu ;
 - les joueurs doivent se concerter, en particulier pour répartir les rôles : la Baguette, le Drapeau, le Double drapeau ;
 - des choix affectifs doivent s'exprimer : la Balle nommée, les Barres, Accroche-décroche, Cachette-délivrance, les Provinces, la Galoche ;
 - le fondement repose sur la taquinerie : Frapper Guillaume, la Main chaude, 1-2-3 Cebé, l'Ours et son gardien ;
 - la retenue et l'opposition sont mesurées : les jeux de taquinerie avec garuche, Frappes à mains nues, Tirs avec ballon ;

PHOTO : USEP-Aulun



- les espaces déterminent les statuts : le Voleur de pierres, la Prise de fanions réciproque, Chat coupé, Chat perché ;
 - le temps détermine les statuts : les Barres ;
 - un personnage central, leader ou meneur est nécessaire : les jeux de cachette, Épervier, Balle au chasseur, 1-2-3 soleil, les jeux de réflexe.

Identifier les systèmes de relation

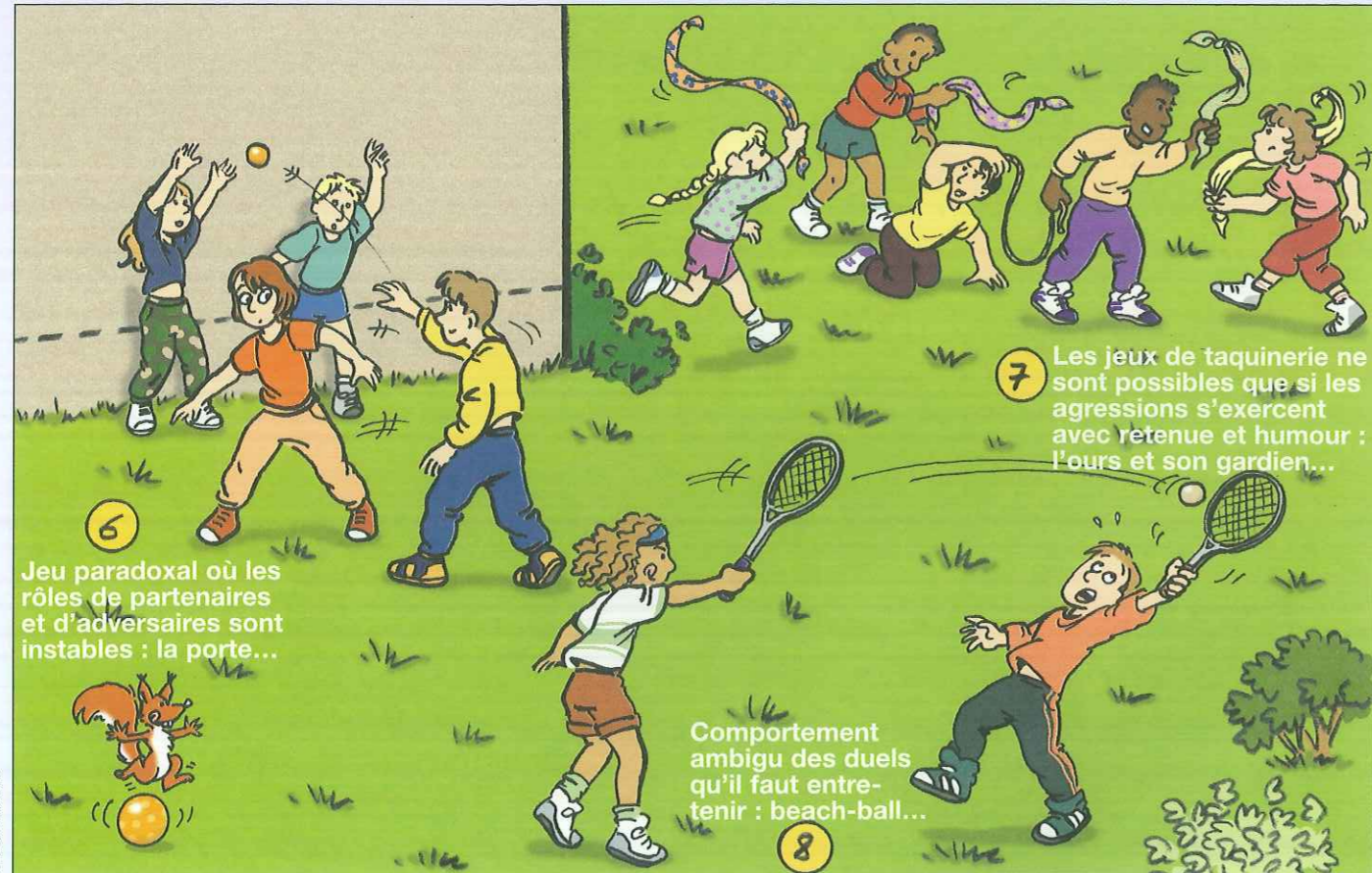
La contribution des jeux à l'éducation sociale est aussi dans la variété des systèmes de relations qu'ils présentent (3). Si l'enseignant peut facilement proposer, grâce aux sports, des situations de duels symétriques individuels ou collectifs, les jeux traditionnels offrent des structures originales telles que :
 - duel d'individus aux rôles dissymétriques : jeux d'opposition où l'un attaque et l'autre

défend un territoire ou un objet ; jeux où les statuts poursuivants et poursuivis sont déterminés : la Balle au refuge, la Traversée (2) ;
 - duel d'équipes dissymétriques, dans leurs rôles et parfois dans leur nombre : les Sorciers, les Douaniers-contrebandiers, le Drapeau, certains jeux de cachette et, dans certaines phases, Balle au chasseur, Balle à l'ours, Éperviers ;
 - rivalité de trois équipes ou plus qui ne s'opposent pas forcément directement dans les grands jeux et rallyes ;
 - un contre tous avec rôles stables, 1-2-3 soleil, Mère veux-tu ? ou instables, permutant comme dans les jeux de chat ou les Mouches, convergent comme dans les jeux d'éperviers, de Balle au chasseur, fluctuant comme dans le Maître du souffle, Balle assise, Balle au bâton (2). Ces deux dernières catégories évoluant vers la struc-

ture « équipes dissymétriques » pour aller éventuellement jusqu'à « tous contre un » ;
 - chacun pour soi comme dans la Galine, le Bouc, le Torche-cul, la Marelle, la Corde à sauter.
 Parmi ces catégories, certains jeux, dits paradoxaux, ont une caractéristique particulièrement originale : leurs règles permettent aux joueurs d'agir, soit en partenaires, soit en adversaires, de manière changeante et fantaisiste. Il s'ensuit une impression d'ambiguïté, d'humour et de gaieté : Quatre coins, Balle assise, Porte, Gouvet, Balle nommée, Trois camps. De plus, ces jeux sont souvent originaux à un autre titre. Ils s'inscrivent dans la gamme des différentes motivations ludiques : les joueurs ne sont pas obligés de s'engager en permanence dans la partie, mais rester en-dehors de l'action n'est pas très amusant, alors... les tempéraments de joueurs, dont l'observation est instructive, s'expriment de manières différenciées.

Jean-Claude Marchal,
 Membre du groupe Jeux et pratiques ludiques des Céméa.

(1) Les jeux cités en italique sont décrits dans les nombreux ouvrages :
 - Les jeux du patrimoine, tradition et culture, Éd. Revue EPS, coll. Essai de réponses.
 - Jeux à la carte, Éd. Revue EPS.
 - 24 jeux sans frontières, Éd. Céméa, Paris.
 - Jeux traditionnels et jeux sportifs, J.-C. Marchal, Éd. Vigot, Paris.
 (2) Cf. l'outil pédagogique, fiche cycle 3, page 25.
 (3) Jeux, sports et sociétés, P. Parlebas, Paris, 1999, Éd. INSEP.



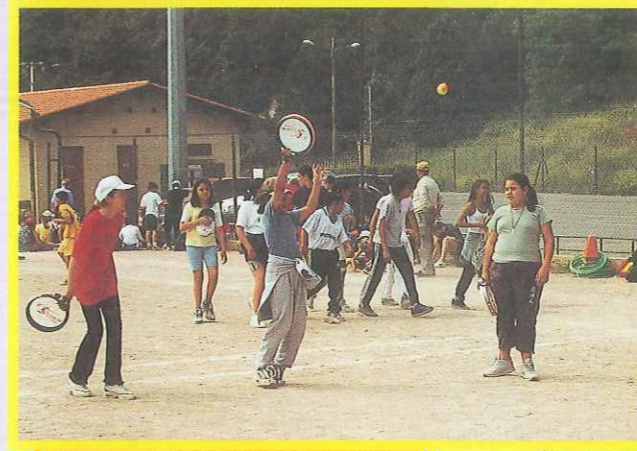
6 Jeu paradoxal où les rôles de partenaires et d'adversaires sont instables : la porte...

7 Les jeux de taquinerie ne sont possibles que si les agressions s'exercent avec retenue et humour : l'ours et son gardien...

8 Comportement ambigu des duels qu'il faut entretenir : beach-ball...

DESSINS : CARO

RENCONTRES



JEUX RÉGIONAUX

Pour de nombreux collègues, l'organisation de rencontres de circonscription est l'occasion de redécouvrir des jeux traditionnels et de mener un travail de recherche patrimonial régional. En voici deux exemples.



PHOTOS : M. ANNE

EN PAYS NIÇOIS

L'originalité de ce travail consiste à rendre les élèves capables d'initier leurs pairs à des jeux traditionnels.

PAR F. CHAPEL

PROPOSER UNE RENCONTRE

Connaître et se préparer

L'offre d'une rencontre de circonscription autour des jeux traditionnels mobilise les enseignants et leurs élèves tout au long de l'année scolaire. Chaque classe inscrite s'engage à programmer une unité d'apprentissage ayant pour activité support l'un des trois jeux traditionnels suivants : la Balle au tambourin, le Pilo ou le jeu provençal de boules (1). Au-delà de la simple connaissance des règles du jeu et de l'élaboration de stratégies recherchées pour bien jouer, les élèves travailleront la capacité à le présenter pour faire jouer d'autres camarades.

Construire des connaissances

Cet apprentissage réalisé en EPS s'enrichit de l'élaboration, par chaque classe, d'un document

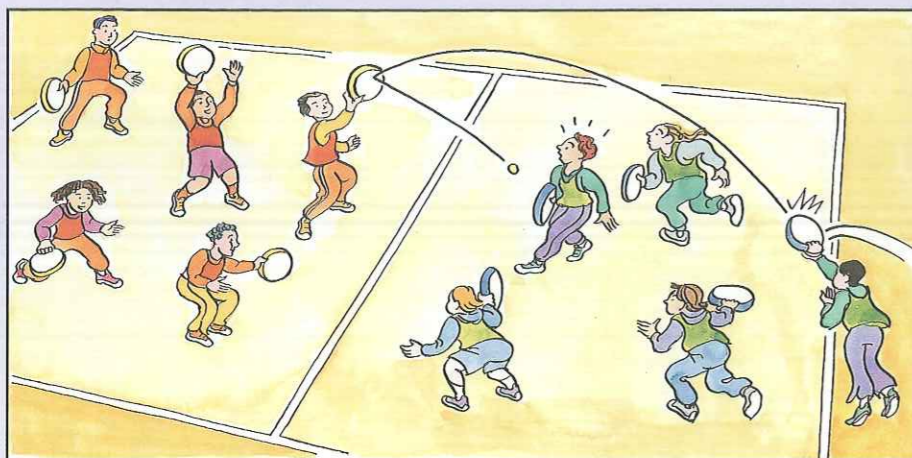
de présentation à remettre aux autres classes participantes. Ces jeux traditionnels méconnus des élèves motivent des productions d'écrit variées : texte prescriptif, recherche ethnographique ou documentaire, fiction dont l'action se déroule autour du jeu, etc.

LA JOURNÉE

Initier et découvrir

Trois espaces de jeu sont destinés à des ateliers de découverte animés par les enfants connaissant déjà le jeu. Ces « spécialistes » deviennent animateurs et initient leurs camarades en organisant des exercices d'entrée dans l'activité et en leur présentant les règles minimales. Ce moment s'achève par des matches. Le plaisir engendré par la découverte d'un nouveau jeu est un des moments forts de cette journée.





LA BALLE AU TAMBOURIN

Ses origines

Ce jeu, issu de la « Longue Paume » repose sur un échange de balle entre deux équipes. Il a évolué au cours des époques. Sa forme actuelle se précise au siècle dernier dans l'Hérault, et prend alors le nom de l'instrument utilisé pour frapper la balle. Les règles proposées ici sont adaptées aux capacités des élèves (2).

Le terrain

Il est rectangulaire, de 34 par 12 mètres, séparé en deux camps.

Les joueurs

Chaque équipe comprend cinq élèves et éventuellement des remplaçants.

Le matériel

- la balle utilisée est celle de mini-tennis ;
- un tambourin par élève, composé d'une toile synthétique tendue sur un cercle en plastique de 26 cm de diamètre et d'une poignée.

Le score

La rencontre se joue en dix manches comptées 15, 30, 45 puis jeu : chaque point perdu apporte donc quinze points à l'adversaire.

Les règles minimales

La mise en jeu (batterie) s'effectue derrière la ligne de fond de terrain. La balle doit être frappée par l'intermédiaire du tambourin et renvoyée directement ou après un ou deux rebonds dans le camp adverse.

On perd le « quinze » quand la balle ne dépasse pas la ligne médiane ou sort du terrain, si elle touche une partie du corps ou si elle est frappée par plusieurs membres de l'équipe.

LO PILO

Ses origines

Le « pilo » (3) est une sorte de volant comparable à celui du badminton, constitué d'une ancienne pièce de monnaie trouée et d'un fragment de papier servant à le diriger.

Le terrain

Une ligne médiane de trois mètres sépare deux camps à l'intérieur desquels est tracé un cercle d'un pas de diamètre.

Les joueurs

Deux équipes composées de deux partenaires s'affrontent.

Le matériel

Au cycle 2, nous remplaçons le « pilo » par un petit ballon léger. Au cycle 3, les élèves fabriquent le « pilo » avec des rondelles métalliques et des morceaux de sac en plastique.

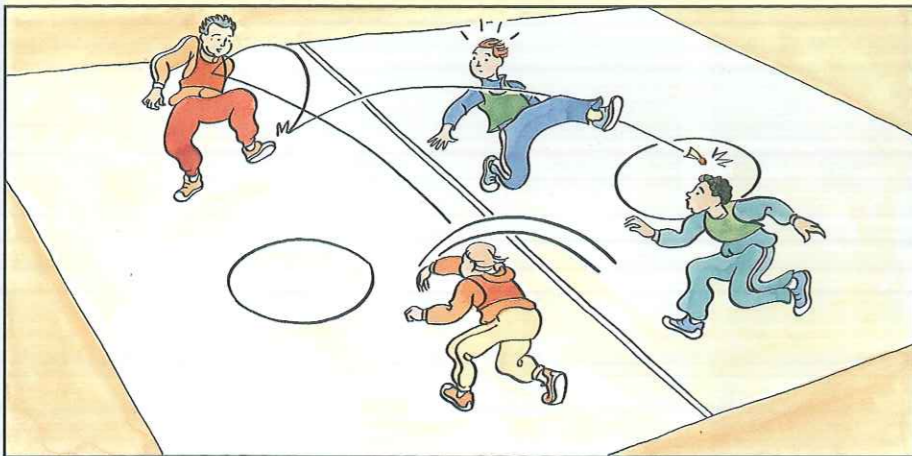
Le score

Un but est marqué lorsque le « pilo » tombe dans le cercle adverse. La partie se joue en dix points.

Les règles minimales

L'engagement est attribué à une équipe. Le « pilo » est lancé à la main par un joueur à son coéquipier qui jongle avec en se servant de ses pieds, ses genoux, sa tête ou sa poitrine et, lorsqu'il le juge opportun, le projette vers le cercle adverse. Il n'y a aucune limite au temps de jonglage. Tout contact du « pilo » avec les bras ou les mains est sanctionné par un penalty : le joueur fautif prend place derrière son cercle à défendre, tandis que son adversaire se positionne derrière la ligne médiane, le « pilo » en équilibre sur le pied pour tirer.

Le jeu s'enrichit progressivement : les passes que se font les coéquipiers permettent de nouvelles stratégies collectives.



DESSINS : FRÉDÉRIC MALENERFER



Jouer

Trois autres espaces sont réservés aux rencontres entre classes ayant suivi un apprentissage du même jeu : chaque épreuve est une réelle situation de confrontation où l'on tient compte des règles et de la marque mais il n'y a aucune élimination en vue d'un classement général. Les tâches d'arbitrage incombent aux élèves eux-mêmes et ont été abordées au préalable.

Vivre

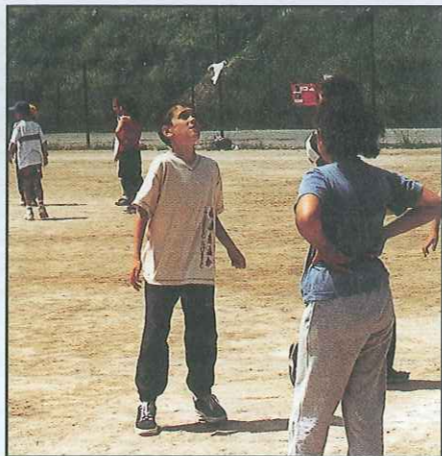
L'organisation de cette journée permet à tous les élèves d'être tour à tour joueurs, initiateurs, arbitres ou spectateurs et de pratiquer, selon leur niveau, les trois jeux traditionnels choisis.

Cette journée rassemble 23 classes des écoles de la circonscription.

Son déroulement prévoit l'alternance des activités et ménage un temps pour un pique-nique qui réunit les élèves et les enseignants. La participation des aides-éducateurs des écoles ainsi que de l'USEP contribuent à sa réussite.

Fabrice Chapel,
CPC-EPS, Saint-André (06).

- (1) Les situations proposées pour les jeux de boules sont adaptées aux ressources de chaque école. Nous ne les détaillons pas ici, mais l'on peut se référer à *Sports boules à l'école*, Coll. Essai de Réponses, Éd. Revue EPS, et *La pétanque à l'école*, par Y. Deverre, Éd. CRDP Nice.
- (2) Les règles officielles sont présentées dans *Les jeux du patrimoine*, coll. Essai de réponses, Éd. Revue EPS (1989).
- (3) Prononcez : « le pilou ». C'est un jeu traditionnel dont les règles sont présentées dans *Les anciens jeux du pays niçois* par Jean-Pierre Baquié, Éd. ADEC.



PHOTOS : M. ANNE



PHOTOS : ÉCOLE PUBLIQUE CALLAC

EN BRETAGNE

La collaboration entre enseignants, conseillers pédagogiques et professeur itinérant chargé des langues régionales concourt aux acquisitions linguistiques, culturelles et sportives.

PAR A. HAMEL

Des contenus d'EPS

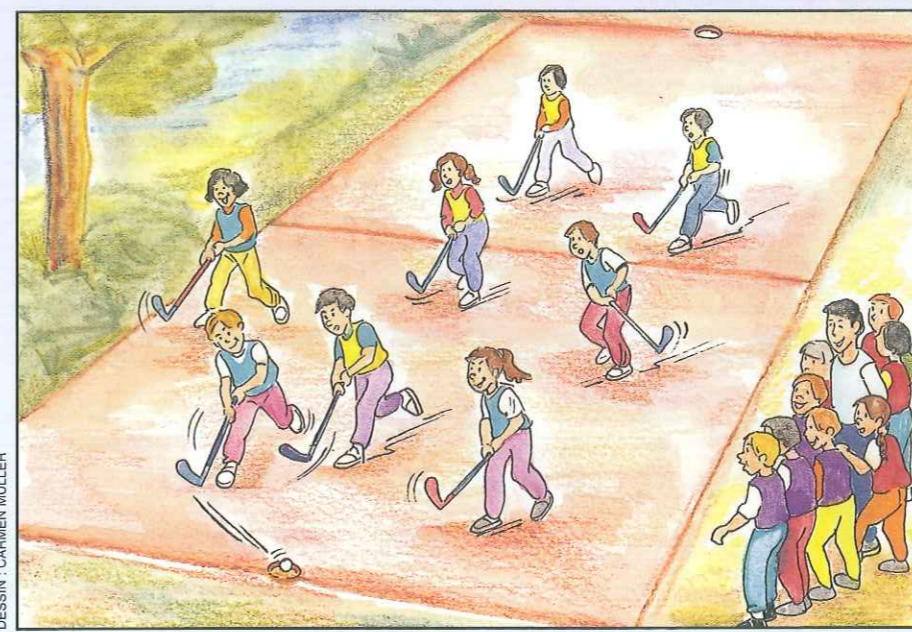
Les écoles qui s'engagent dans ce travail finalisé par une rencontre, programment une unité d'apprentissage d'une douzaine de séances réparties sur cinq à six semaines qui amène les enfants à pratiquer des activités variées de lancer (palets, boules, balles) ainsi qu'un jeu de crosse traditionnelle breton, le *bahzig kamm* (voir encadré). Chaque présentation se fait à partir d'une consigne minimale répondant à cinq interrogations des élèves :

- quel est le but du jeu ?

- quels sont les critères de réussite ?
- quels sont les interdits ?
- quelles sanctions sont applicables ?
- comment engager ?

Ces règles parfois simplificatrices, ne doivent pas transformer les jeux mais, au contraire, valoriser leur originalité.

L'unité d'apprentissage intègre des situations visant à l'amélioration des conduites motrices. La complexification de la situation de référence permet de progresser vers la forme exacte des jeux telle que peuvent la décrire les ethnologues.



DESSIN : CARMEN MÜLLER

Une recherche patrimoniale

Parallèlement à ces apprentissages, les enseignants apportent un éclairage historique sur les activités proposées et les replacent dans le contexte : certains jeux se pratiquaient lors des fêtes patronales ou communales, les *had-pardon*, d'autres à l'occasion d'événements particuliers comme la fin du battage à la ferme, l'*ar oastell*. Ils utilisent les documents écrits et audiovisuels (1) mais surtout coordonnent ce travail avec celui d'un professeur des écoles itinérante chargée de l'enseignement de la langue et de la culture bretonne, qui intervient également au cours de la séance d'EPS. Cette co-intervention (2) favorise le travail sur la langue bretonne et les acquisitions de vocabulaire en situation concrète.

Une rencontre

Aboutissement de ce travail, la rencontre regroupe les classes sur le site sportif de Callac, chef-lieu de canton. Des groupes d'une douzaine d'enfants sont constitués : ils s'opposent dans les jeux connus (3), sous forme de championnat, et découvrent d'autres activités traditionnelles (billards, birinig, jeux de palets sur table, jeux de boules bretonnes, etc.) présentés par J. Le Garlantezec, alors CPC-EPS. Ils s'y affrontent librement développant un comportement citoyen (attendre son tour, repositionner le matériel, etc.) et des fiches leurs permettent de reporter les nombres d'essais et les scores obtenus.

Des épreuves collectives réunissent les enfants par niveau d'âge : c'est ainsi que le tir à la corde clôture cette journée. Enfin, cette rencontre comporte également des moments de convivialité (pique-nique, goûter en commun) qui rassemblent adultes et enfants dans le respect de la tradition régionale.

Alain Hamel,
CPC-EPS, Guingamp (22).

- (1) *Jeux traditionnels bretons*, Fanch Peru, émission diffusée sur FR3.
- (2) Enseignant de la classe, professeur d'école itinérante chargée de langue et de la culture bretonne, CPC et CPD-EPS, ces trois derniers bretonnants.
- (3) Cf. fiche cycle 2, page 21.
- (4) *Galerie bretonne ou vie des bretons d'Armorique*, O. Perrin, Éd. Pestreon

BAHZIG KAMM

Ses origines

Cité en 1835 (4), l'origine de ce jeu n'est pas connue : il était couramment pratiqué par les bergers et est, sans doute, l'ancêtre des jeux de hockey.

Le terrain

Rectangulaire, de 30 mètres sur 15, il est séparé en deux camps et comporte deux trous creusés au centre des lignes de fond de jeu.

Les joueurs

Deux équipes composées de quatre élèves s'opposent.

Le matériel

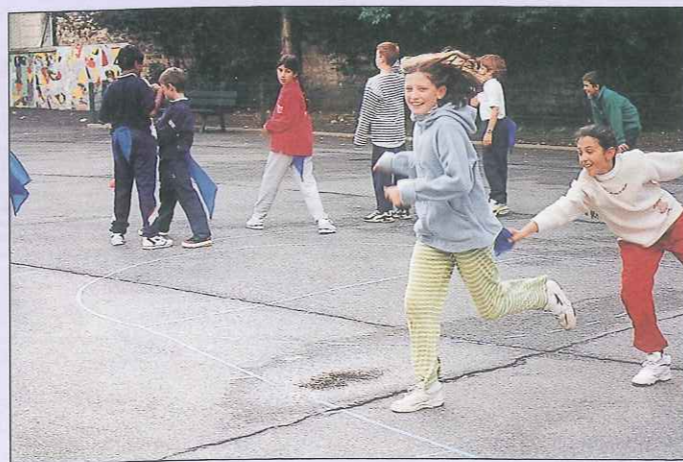
Chaque joueur dispose d'un bâton recourbé, *bahzig kamm*, ou à défaut, d'une crosse de hockey ; une balle, *horell*.

Le score

Un point est marqué chaque fois que la balle est rapportée dans le trou situé dans son propre camp.

Les règles minimales

Les joueurs s'accordent sur une durée de jeu. L'engagement s'effectue au centre du terrain. Lorsque la balle sort de l'espace délimité, elle est remise en jeu par l'équipe adverse au point de sortie. On interdit de lever la crosse au-dessus du genou.



PHOTOS : A. PACQUELIN

S'interroger sur le sens des jeux traditionnels pour établir une filiation, analyser les problèmes posés pour dégager des compétences EPS à acquérir et construire des contenus d'apprentissage synonymes de progrès, tels sont les enjeux du travail mené par les auteurs.

DES JEUX POUR GRANDIR

PAR L'ÉQUIPE ACADÉMIQUE EPS 1 DIJON*

LA SYMBOLIQUE DES JEUX

Comme les contes, les jeux traditionnels présentent un caractère initiatique, permettant de s'appropriier une culture collective et de retrouver ses racines.

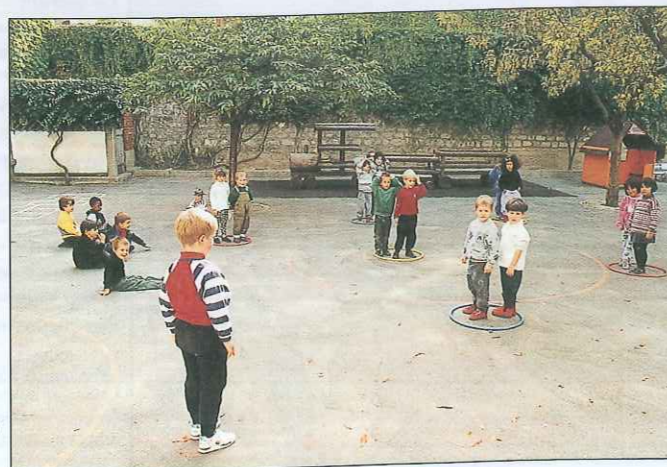
Dans les jeux, on se dévore (crocodiles, chat, loup, etc.), on se fait pétrifier, on dispose de pouvoirs magiques, on va en prison, on se bat en duel, on élimine les autres, on lutte pour un territoire, on a le droit de vie et de mort...

C'est en mettant en scène ces relations de violence illustrant des moments de l'histoire de l'humanité enfouis dans notre inconscient collectif, en les représentant, en les jouant et en construisant des pouvoirs d'agir, que l'enfant pourra se mettre à distance et trouver le moyen de dépasser ses peurs ancestrales.

LES CHAMPS DE SIGNIFICATION DES ACTIVITÉS HUMAINES

Dans ses relations à l'environnement physique et humain, l'homme a toujours cherché à donner du sens à ses activités. L'analyse de ces relations nous permet de caractériser des champs de signification, produits d'une histoire, sollicitant des ressources particulières qui se retrouvent dans les jeux traditionnels. Nous en distinguons sept auxquels correspondent des jeux caractéristiques :
- j'agis sur moi et pour moi, *balles au mur*,

- je me mesure au temps et à l'espace, les *fléchettes*,
 - je me montre et/ou je m'exprime, jeux de mime, les *ambassadeurs*,
 - je m'oppose interindividuellement, le *combat de coq*,
 - je m'oppose collectivement, le *drapeau*,
 - je m'aventure (souvent en milieu naturel), la *chasse au trésor*,
 - je suis en communion avec les autres, *rondes et comptines*.
- L'engagement des enfants à pratiquer les jeux montre sans doute comme ils prennent sens pour eux.



Nous présentons ici un extrait de notre recherche autour du thème « Je m'oppose collectivement », qui s'exprime dans un nombre important de jeux. Nous sommes partis du sens des situations et des types de problèmes rencontrés pour élaborer une classification et procéder à un traitement didactique qui puisse favoriser l'apprentissage de structures de plus en plus complexes, sans rien perdre de l'incomparable richesse et spécificité des jeux.

LES JEUX D'OPPOSITION COLLECTIVE

Les grands types d'opposition collective et leurs caractéristiques

Les jeux où l'enfant est en situation de s'opposer collectivement aux autres se déclinent en trois grandes catégories.

Les jeux de concurrence

Les problèmes posés aux élèves se résument à quelques items simples :

- jouer sans se tromper, *Jacques a dit* ;
- faire mieux que les autres en étant plus rapide, adroit, efficace, etc., les *cavaliers pressés* ;
- ne pas se retrouver sans place, le *cercle honteux*.

Au cycle 1, dans ce jeu de référence, l'enfant doit atteindre une place libre en concurrence avec les autres, pour ne pas se retrouver à la mauvaise place voire sans. La fiche cycle 1 (page 17) en présente un exemple de mise en œuvre pédagogique.



PHOTO : A. PACQUELIN



PHOTO : M. BEAUDENON

Les jeux de poursuite

La cible est humaine et les problèmes rencontrés sont classés selon trois items essentiels :

- ne pas se faire repérer, *1,2,3,soleil* ;
 - franchir un territoire, la *rivière aux crocodiles* ;
 - ne pas se faire attraper : en fuyant dans l'espace de jeu, *chat souris*, la *balle aux chasseurs* ; en se protégeant, *chat perché* ; en essayant de délivrer, les *sorciers* ;
- Chacun de ces jeux peut servir de situation de référence où l'enseignant observera les comportements des élèves notamment en ce qui concerne les enjeux, le nombre et les changements de rôles.

Les jeux d'affrontement collectif

Les problèmes rencontrés se rapportent à trois items principaux :

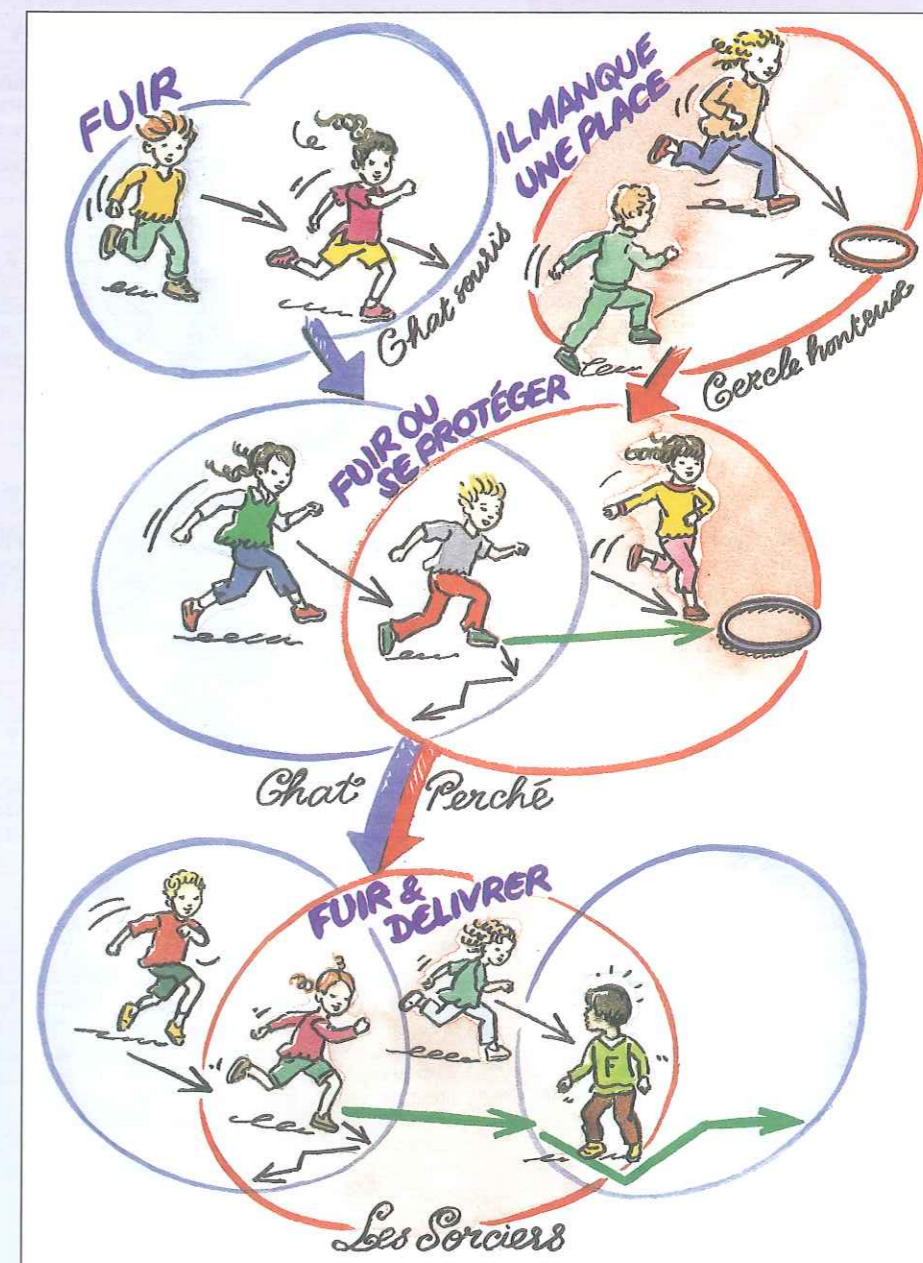
- lutter collectivement pour mettre l'adversaire à terre, *l'ours*, le tenir prisonnier, le faire sortir du territoire, *charbonnier maître chez lui* ;
- envoyer, renvoyer un objet, les *balles brûlantes* ;
- se transmettre et/ou transporter une balle, le *joueur-but*.

Les jeux de référence des deux dernières catégories permettent de se rapprocher des problèmes posés dans les sports collectifs.

L'emboîtement de structures de base

Pour chaque jeu, on peut identifier, en rapport avec les problèmes essentiels à résoudre, des structures de base qui peuvent s'emboîter de multiples façons et dans une complexité croissante :

- dans le *cercle honteux*, l'enfant doit gérer des distances d'interactions entre lui, ses concurrents et les places à prendre ;
- dans *chat souris*, il doit appréhender sa distance à l'adversaire dans l'espace de jeu ;
- dans *chat perché*, la souris associe les deux structures ci-dessus : anticiper les distances d'interaction à l'adversaire, aux abris libres et aux autres souris qui convoitent éventuellement le même espace. C'est en fonction de cela qu'elle décidera de privilégier la fuite ou le refuge ;
- en jouant aux *sorciers*, l'enfant doit fuir comme dans *chat perché*, mais sans avoir de refuge. Il doit aussi aller dans un lieu, non pour se protéger, mais pour délivrer, puis continuer à fuir, ce qui rend la tâche beaucoup plus difficile et exige un niveau supérieur de prise d'informations.

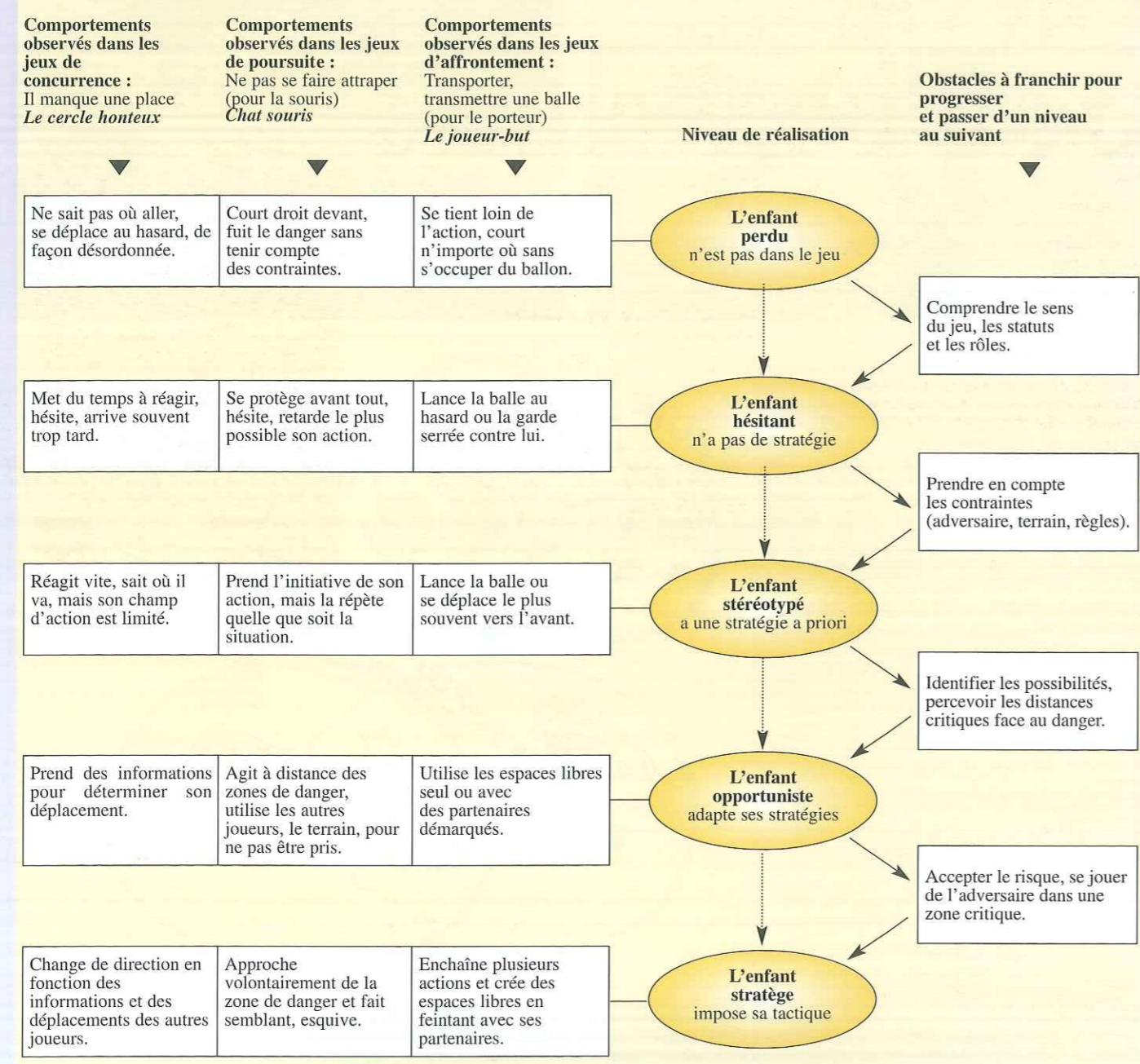


DESSIN : HÉLÈNE MUSTY

- ... adapter ses comportements à l'activité ...
- ... manifester de l'aisance corporelle ...
- ... se repérer dans l'espace et le temps ...
- ... mémoriser ...

- ... participer avec les autres à des activités corporelles d'expression avec support musical ...

La logique des apprentissages dans les jeux d'opposition collective



Une démarche pour l'enseignant

La connaissance de ces structures et de leurs emboîtements et combinaisons peut permettre à l'enseignant de :

- choisir, dans le répertoire des jeux, ceux dont la complexité est progressive ;
- lire les différentes phases d'un jeu complexe. Par exemple au jeu du *béret*, elles sont successives : lorsque le meneur appelle un numéro, chaque enfant doit être attentif et réagir à bon escient ; identifiés, les deux joueurs actifs sont alors en concurrence pour être le premier à

prendre le foulard ; au retour, le porteur du foulard doit fuir pour sortir du territoire, éventuellement en se protégeant, en esquivant ou en feignant, l'adversaire menant alors une poursuite. L'observation des comportements de l'enfant en situation réelle, lors d'un jeu de référence, l'identification de la ou des difficulté(s) à surmonter et la connaissance des facteurs de progrès permettent de définir les situations d'apprentissage qui doivent favoriser la transformation des comportements moteurs et relationnels et le passage à des niveaux de réalisation supérieurs (cf. tableau ci-dessus).

Cette logique de construction des apprentissages se retrouve dans les travaux d'orientation et activités aquatiques (cf. EPS 1 n° 93).

Équipe académique EPS 1 Dijon (21).

* L'Équipe EPS 1^{er} degré de l'Académie de Dijon, groupe de travail « Jeux traditionnels » initié par Pierre Laguillaumie, CPD-EPS Yonne, en collaboration plus particulièrement avec Martine Puget, CPD-EPS, Côte-d'Or, Lionel Thomas, Directeur National Adjoint de l'USEP et Henri Vales, Professeur EPS-IUFM, Nièvre.

Où vas-tu petit bonhomme

Apprendre une danse collective développe la perception temporelle (pulsation, succession, instant), les relations à l'espace (orientation latérale, quart de tour, face à face, ronde) et les habiletés motrices (marche, pas chassés, sautillés, frappés de pied au sol). Cette danse chantée codifiée appartient au patrimoine du Quercy.

ÉCOUTER ET SE REPÉRER

Découverte de la mélodie

L'écoute active en classe aide les enfants à s'imprégner de la structure rythmique, préalable contournable au moment de danse (1).

Mémorisation des paroles et interprétation

La compréhension des paroles suscite la construction d'images signifiantes indispensables dans la phase de recherche corporelle (où vas-tu, d'où viens-tu ?). Texte, rythme, mélodie sont utilisés par chacun, de façon différenciée, parfois complémentaire, pour élaborer le système de repérage temporel et spatial nécessaire à l'activité motrice.

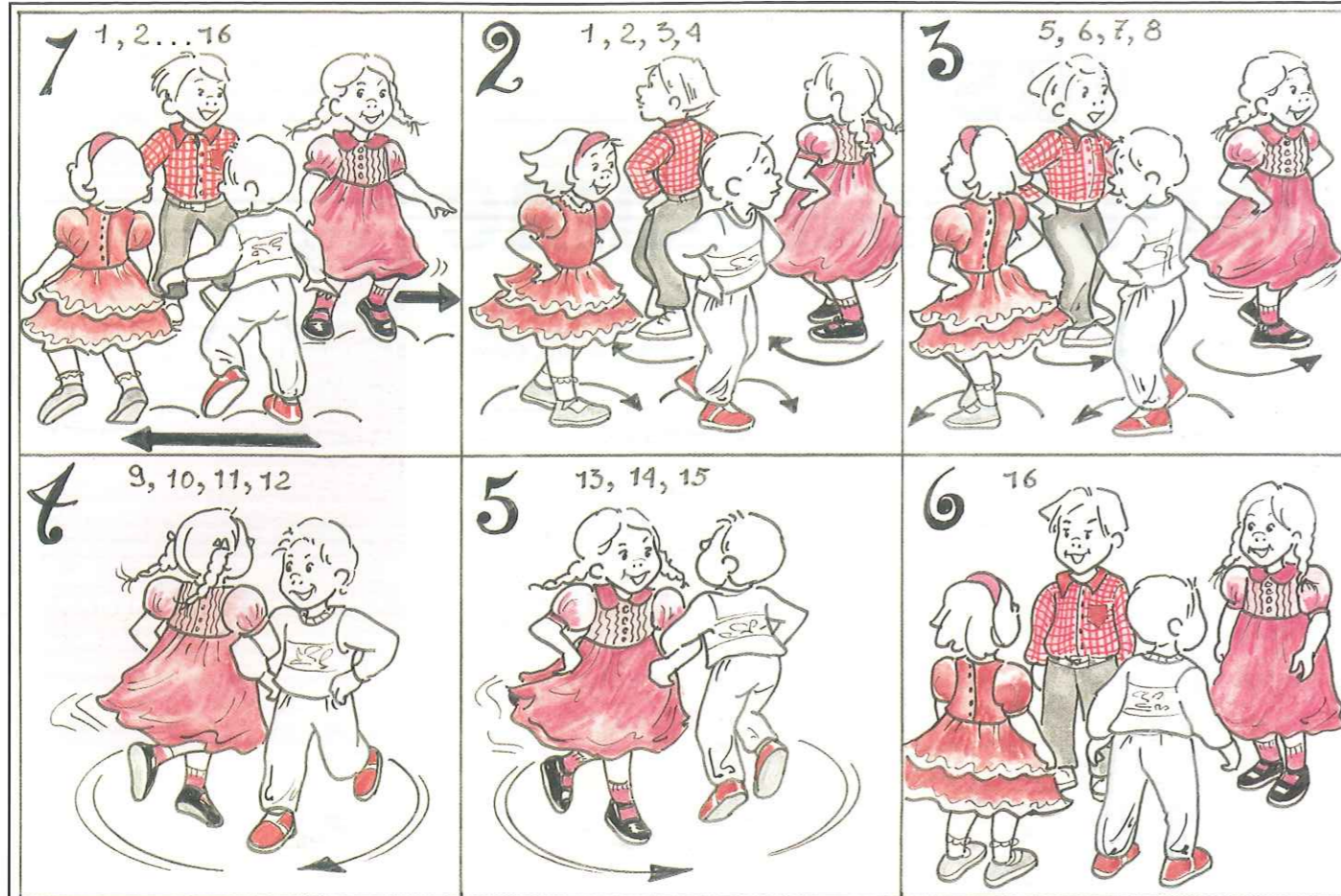


Phrase A

DESSINS : CARMEN MÜLLER

Compétences transversales :
... coopérer, établir des relations de plus en plus nombreuses ...
... reconnaître l'autre, l'écouter et le respecter ...

Compétence disciplinaire :
... participer, avec les autres, à des jeux en respectant des règles simples ...



CONNAÎTRE LA DANSE

Les enfants se tiennent les mains pour former deux lignes qui se font face.

Phrase A

Sur huit temps, pour chaque ligne, se déplacer latéralement en pas marchés ou chassés sur la gauche puis revenir vers la droite sur les six temps suivants. Sur les deux derniers temps, les élèves frappent du pied au sol sur place (« p'tit bossu »).

Phrase B

Sur les huit premiers temps, effectuer quatre quarts de tour successifs vers la droite puis de même vers la gauche. Les huit temps suivants, sautiller en coude à coude avec son vis-à-vis, avec changement de sens au milieu.



APPRENDRE LA DANSE

Varié ses déplacements

Les exigences, progressivement de plus en plus précises, permettent d'évoluer d'une activité spontanée, autonome, à une activité volontaire, respectueuse des contraintes musicales, spatiales et sociales. Ainsi on proposera de se déplacer :

- librement, en dispersion,
- par deux, en se suivant, en miroir,
- par petits groupes,
- en deux groupes, en alternant les rôles de danseurs et de spectateurs.

Coordonner déplacements et phrasé

Pour réaliser les situations proposées, on utilisera tour à tour, la musique ou le seul support chanté ou fredonné :

- se déplacer sur la totalité de la chanson afin d'identifier le début et la fin ;
- différencier les deux phrases, par exemple en marchant pendant la première et en sautillant pendant la seconde ;
- identifier la fin de la première phrase pour frapper des pieds ;
- alterner les rôles, un groupe d'enfants se déplaçant sur la phrase A, l'autre frappant les pulsations et inversement sur la phrase B ;
- réaliser des combinaisons différentes de celles de l'autre groupe (par exemple, dé-

placements puis frappés pour l'un, frappés et déplacements pour l'autre) ;

- reprendre ces mêmes situations en jouant sur les demi-phrases de quatre temps.

ENRICHIR LA DANSE CODIFIÉE

Phrase A

Remplacer les frappés de pied par des frappés dans ses mains puis dans celles du partenaire d'en face, en veillant à réduire la distance séparant les deux lignes.

Phrase B

Remplacer le coude à coude par :

- en moyenne section, une petite ronde à deux sans, puis avec changement de sens ;
- en grande section, l'apprentissage d'un dos à dos ou « dosido » : départ face à face, s'avancer vers l'autre pour le contourner par la gauche, passer latéralement derrière l'autre, sans le regarder, en se « frottant le dos » et reculer pour reprendre sa place.

Marie-José Le Calvez, CPC-EPS, Rosny-sous-Bois (93) ;
Élisabeth Millet, PIUFM-EPS, Livry-Gargan (93).

(1) Reprenant cette démarche et des mêmes auteurs, lire également *Le petit cordonnier*, in Revue EPS 1 n° 87, mars-avril 1998.

N.D.L.R. : d'autres fiches présentent des danses collectives, lire EPS 1 n° 2, 63, 87, 90, 92, 99.

Il manque une place

Dans les situations d'opposition collective, l'enfant se trouve confronté à trois problèmes fondamentaux : la concurrence, la poursuite et l'affrontement (cf. article p. 11). Comment mettre en œuvre une logique des apprentissages dans le domaine des jeux de concurrence et assurer une démarche de progrès ?

L'unité présentée ici vise à surmonter la difficulté rencontrée pour « ne pas se retrouver sans place ». À partir d'une situation de référence, l'enseignant observe les différents niveaux de réalisation des élèves et définit des objectifs spécifiques à mettre en œuvre. On pourra ainsi noter les progrès de chacun dans l'évolution du comportement : de l'enfant perdu à l'enfant opportuniste (cf. tableau p. 14).

SITUATION DE RÉFÉRENCE

LE CERCLE HONTEUX

But du jeu : éviter de se retrouver dans la maison centrale (le cercle honteux).

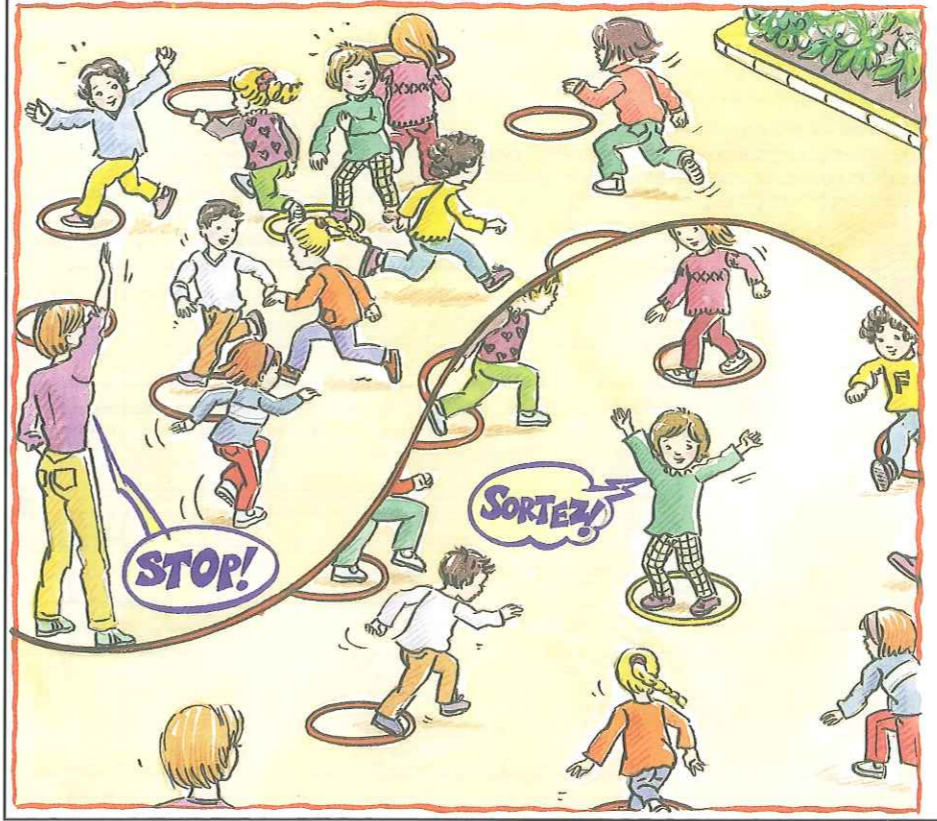
Organisation matérielle : pour neuf joueurs, huit maisons (cerceaux ou mor-

ceaux de moquette) de couleur identique et une de couleur différente.

Déroulement : les huit maisons forment un cercle au centre duquel se trouve la neuvième qui sera « honteuse ». Chaque enfant se trouve dans une maison. Au premier signal, il faut la quitter et se promener, au second, on se précipite dans un cerceau. Celui qui se retrouve dans le « cercle honteux » donnera le signal à son tour.

Critères d'observation : l'enseignant mesure les capacités de l'enfant à :

- appréhender les différents rôles, promoteur ou preneur de place,
- visualiser un lieu libre dans l'espace de jeu,
- réagir à un signal et se déplacer rapidement,
- accepter de perdre,
- agir en petits groupes de façon autonome.



DESSINS : HÉLÈNE MUSTY

POUR PROGRESSER

BONJOUR MONSIEUR, BONJOUR MADAME !

Objectif : amener l'enfant perdu à comprendre l'enjeu et à repérer les rôles (niveau 1).

But du jeu : gagner la place libre.

Organisation matérielle : les enfants sont assis en cercle. Dans un premier temps, on pourra jouer avec la classe entière, puis mettre en place des groupes pour agir de façon autonome.

Déroulement : un joueur est désigné pour courir autour du cercle. Lorsqu'il le désire, il touche l'un des enfants assis. C'est le signal : celui qui a été touché se lève et court en sens inverse de son camarade pour tenter de prendre la place laissée libre. Quand les deux joueurs se croisent autour du cercle, celui qui a été touché doit dire « bonjour monsieur ! (ou madame) » et effectuer un tour sur lui-même avant de continuer sa course. Celui qui ne réussit pas à prendre la place court autour du cercle, sans changer de sens, pour défier un autre joueur.

Obstacles à franchir

- repérer le signal et se lever rapidement,
- identifier le sens de course du joueur qui donne le signal et courir le plus vite possible.

Progrès attendus

Identifier-apprécier-décider : prendre des informations sur le signal, sur le sens de course ; repérer l'endroit à atteindre ; choisir un joueur qui ne soit pas trop fort.
Réaliser : réagir rapidement à une situation, courir et tourner vite.
Gérer-organiser : ne pas bousculer ; accepter de perdre sa place.

Compétences transversales :

- ... mémoriser notamment des chansons, des mélodies ...
- ... identifier divers aspects du patrimoine ...
- ... développer son sens esthétique et manifester son besoin de créer ...

Compétence disciplinaire :

- ... s'engager dans une action individuelle ou collective visant à communiquer aux autres un sentiment ou une émotion ...

Pour construire

Au gymnase, on adapte les situations précédentes en se déplaçant en rythme et en jouant sur les différentes gestuelles possibles. On privilégie les musiques des danses que l'on souhaite apprendre ultérieurement.

Au plaisir de danser

Mettre en œuvre des danses traditionnelles avec sa classe n'est pas seulement l'occasion de faire découvrir à ses élèves un patrimoine culturel souvent méconnu, c'est aussi leur permettre d'aborder différents genres musicaux, de mémoriser des chansons, de travailler sur le rythme, de réinvestir ces connaissances dans des formes variées.

L'apprentissage des danses traditionnelles codifiées n'est pas incompatible avec une mise en œuvre basée sur la découverte : de nombreuses situations préparent à leur maîtrise et il est important de laisser une part d'initiative aux enfants. Plusieurs séances seront nécessaires pour appréhender le rythme dans toutes ses composantes, identifier, reproduire en recherchant, par exemple, différents déplacements et postures seuls, à deux ou à plusieurs. C'est ensuite que se construira progressivement chaque étape de la danse proprement dite.

APPREHENDER LE RYTHME

Pour identifier

Le travail d'écoute peut être commencé en classe avant d'être réinvesti au gymnase. L'enseignant frappe dans ses mains ou sur un tambourin des rythmes simples, puis

progressivement plus complexes en fonction de la capacité des élèves qui auront ensuite à les coder en classe pour constituer un répertoire de référence.

Pour reproduire

- **le chef d'orchestre** : les enfants sont répartis en petits groupes avec, pour chacun, un chef d'orchestre et deux enfants formant le jury ; ils décident du rythme à reproduire grâce aux fiches du répertoire établi auparavant. Le chef d'orchestre frappe le rythme demandé, ses musiciens doivent l'exécuter à l'identique. Chaque jury évalue la réussite du groupe pour désigner l'orchestre le plus précis.

- **le furet** : l'organisation est identique. Pour chaque équipe, il s'agit de reproduire des rythmes dont la complexité augmente : le chef d'orchestre tape dans ses mains, son voisin reproduit le même frappé auquel il ajoute un élément nouveau et ainsi de suite.



DESSINS : CORINNE TARCELIN

LES QUATRE COINS

Objectif : percevoir et gérer le seuil critique du danger pour aller vers un comportement d'enfant stratège (niveaux 3 puis 4, généralement accessibles qu'au cycle 2).

But du jeu : éviter d'être ou de rester « le poireau ».

Organisation matérielle : des plots ou des craies pour délimiter un carré.

Déroulement : les enfants sont répartis par groupes de cinq ; ils se positionnent chacun à un coin, le cinquième, situé au milieu, est le « poireau ». Les joueurs de coin changent de place quand ils le veulent et celui qui est seul tente alors de gagner un coin libre. S'il y parvient, on change de « poireau ». On peut moduler la dimension des carrés en fonction des capacités de course des enfants.

Obstacles à franchir

- repérer les actions et les intentions des autres,
- essayer de masquer ses intentions pour parvenir à ses fins.

Progrès attendus

Identifier-apprécier-décider : prendre des informations dans des conditions aléatoires ; voir le plus d'espace de jeu possible (vision périphérique) ; décider dans l'urgence d'une direction à prendre.

Réaliser : réagir vite à une situation peu ou pas prévisible ; adapter sa course aux décisions des autres joueurs.

Gérer-organiser : jouer en autonomie par groupes et s'auto-arbitrer.

Ce jeu instaure un réseau de communications et de relations ambivalentes, fluctuantes qui n'existent que dans les jeux traditionnels. On ne sait jamais avec ou contre qui on est : un joueur de coin peut faire alliance avec un autre pour piéger le « poireau » afin qu'il reste au centre du carré ou il peut également décider de changer et revenir dans son coin pour que le « poireau » récupère une place. Ce jeu de concurrence, qui ne se réalise sous cette forme qu'à partir du cycle 2, amène l'enfant à jouer librement avec le risque et à expérimenter une multiplicité de stratégies possibles qui favorisent les progrès de l'enfant.

Équipe académique EPS 1 Dijon.



LA LOCOMOTIVE

Objectif : amener l'enfant qui joue au hasard à prendre en compte les contraintes (limites, règles) et à oser faire un choix (niveau 2).

But du jeu : trouver une place libre le plus vite possible.

Organisation matérielle : un terrain délimité, sept joueurs, un cerceau de moins que d'enfants.

Déroulement : les joueurs se placent dans leur cerceau respectif ; l'élève tiré au sort pour être la tête du train se déplace dans tout l'espace. Dès qu'il touche un camarade, celui-ci quitte sa maison, s'accroche à lui et devient « wagon ». Quand la locomotive siffle une fois, tous partent à la recherche d'une place. Celui qui se retrouve sans cerceau devient le meneur.

Variante : si la locomotive siffle deux fois, tous les enfants (chef de file et suiveurs), mais aussi les autres restés dans leur cerceau, doivent changer et regagner une place. Cette complexification permet d'appréhender l'objectif du jeu suivant, risquer sa place.

Obstacles à franchir

- regarder les places libres les plus proches,

- courir vite vers un cerceau choisi mais en tenant compte des autres joueurs.

Progrès attendus

Identifier-apprécier-décider : prendre des repères dans un contexte simple, choisir une cible accessible.

Réaliser : courir vite et occuper une place libre.

Gérer-organiser : fonctionner seul dans un groupe, ne pas bousculer.



N.D.L.R. : pour d'autres jeux au cycle 1, lire également EPS 1 n° 3, 15, 27, 70, 79, 82, 89, 103.

Compétences transversales :

... se situer dans l'espace ...
... respecter des règles de vie ...

Compétences disciplinaires :

... réaliser des actions plus complexes que celles de la vie quotidienne ...
... agir en fonction des autres, selon des règles et tenir divers rôles dans une équipe ...

Jeux de palets et de quilles

Proposés lors d'une rencontre (cf. article page 10), les jeux de palets et de quilles, issus du répertoire régional contribuent à l'acquisition d'habiletés motrices. Nous présentons des adaptations scolaires de jeux bretons (1), dont certains font par ailleurs l'objet d'une définition codifiée par des comités ou associations locales.

LE TRIANGLE

Dispositif

Terrain : une aire d'environ quatre mètres de long sur un de large.

Matériel : trois palets en acier, disques de 140 grammes, 5,5 cm de diamètre et 0,8 d'épaisseur.

Joueurs : deux équipes de deux ou trois élèves.

Aménagement

Une cible triangulaire, comportant huit cases est tracée au sol, à trois mètres de l'aire de lancer. À chaque zone correspond un nombre (cf. dessin ci-dessous).

Déroulement

Chaque joueur lance successivement ses trois palets et marque les points correspondant aux cases atteintes. L'équipe gagnante est celle qui totalise le plus grand nombre de points.



riement. Les situations-jeu en musique permettent de passer de la marche en cortège au face à face.

- **ravi(e) de vous rencontrer :** sur le frappé de mains ou le support musical, les enfants marchent ; lorsque la musique s'arrête, on attrape la main d'un camarade pour réaliser un tour complet, puis on repart toujours en musique. À chaque moulinet, on varie la tenue du partenaire (prise des mains ou bras).

- **le cortège musical :** les enfants sont répartis par groupes de cinq, deux paires et un tout seul. Les deux couples se déplacent en marchant autour d'un carré matérialisé par quatre plots. Lorsque le rythme de la musique change ou s'arrête, les couples se défont et chacun court, y compris le cinquième, pour trouver un coin. Au changement de rythme ou à la reprise de la musique, les paires (enfants situés sur les coins) se reforment et on continue ainsi.

DANSER « LES VOLEURS »

Objectifs

- alterner les déplacements marchés et les pas chassés (galop de côté) ;
- se situer dans l'espace, sur un cercle selon deux plans, longitudinalement et latéralement ;
- agir à deux à l'intérieur d'un groupe ;
- mémoriser différentes phrases musicales ;
- accepter de perdre sa place dans le groupe, de changer de partenaire.

Déroulement

Cette danse se déroule selon deux phases qui se succèdent régulièrement jusqu'à la fin de la musique (cf. dessin p. 19).

- **phase A :** les enfants forment un cortège qui va se déplacer, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, sur un grand cercle en couples ouverts : le garçon est placé à l'intérieur du cercle et donne la main à une fille située à l'extérieur. Au début de la danse, un garçon est désigné pour être seul au centre.

Le cortège se déplace sur les deux premières phrases de huit temps, juste après l'introduction musicale, puis les couples se font face et se donnent les mains.

- **phase B :** le phrasé musical change mais le rythme demeure identique. Les enfants se déplacent alors en galop de côté : les garçons vers la gauche, les filles vers la droite. Sur les deux dernières mesures, le garçon demeuré seul au centre du cercle vient taper sur l'épaule d'un camarade de son choix pour lui « voler » sa partenaire. Le danseur désigné, prend place à son tour au centre de la ronde.

L'ensemble du groupe se retrouve donc dans la position initiale, avec un nouveau prétendant.

DANSER « LA QUILLE »

Les jeux de rythmes ci-dessus peuvent être repris pour apprendre cette danse. Les recherches sur les déplacements doivent permettre aux enfants de danser dans des rondes distinctes.

Objectifs

- se déplacer en utilisant des pas différents ;
- se situer dans un espace donné ;
- repérer les différents rôles en fonction des phrasés musicaux ;
- ajuster ses mouvements en fonction de son partenaire ;

- accepter de perdre sa place dans le groupe.

Déroulement

Cette danse comprend deux phases comportant deux phrasés musicaux de huit temps (cf. dessin ci-dessus).

- **phase A :** les enfants sont répartis par couples face à face sur un grand cercle à l'intérieur duquel se trouve un garçon seul, la quille. Après les deux mesures musicales d'introduction, les enfants tapent deux fois dans leurs mains puis effectuent un tour bras droit en marchant, tapent à nouveau deux fois dans leurs mains et réalisent un tour bras gauche avant de se retrouver dans la position initiale.

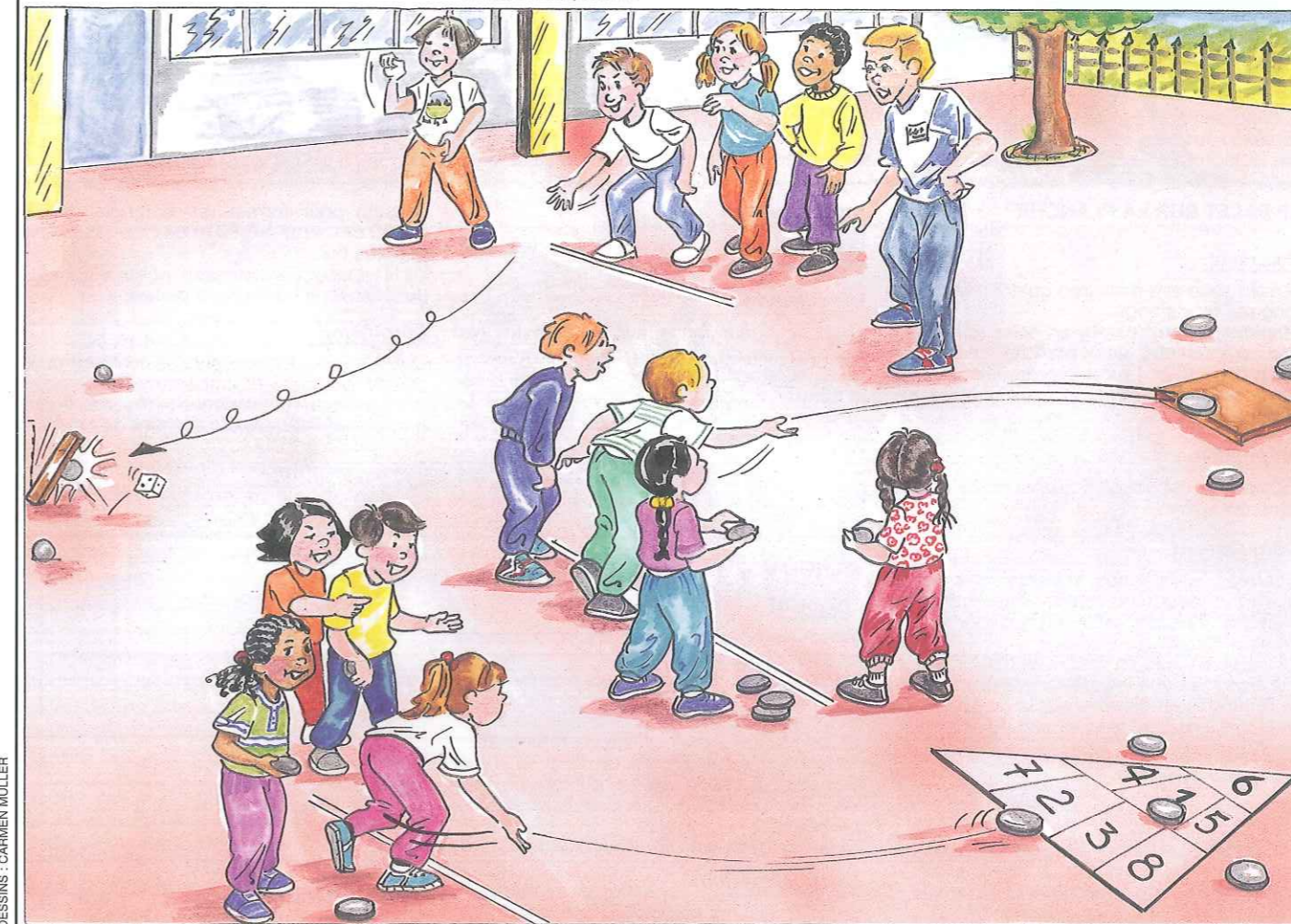
- **phase B :** au changement de mélodie, les garçons rejoignent la « quille » au centre du cercle, se donnent les mains pour former une ronde qui tourne vers la gauche jusqu'à ce que l'enseignant décide d'arrêter la musique. Alors, ils se précipitent tous vers la fille la plus proche qui devient leur nouvelle partenaire. Le garçon resté seul prend place au milieu du cercle.

Remarque : si on s'aperçoit que les enfants sont trop statiques, leur proposer de tourner en se tenant les deux mains ou de construire leurs propres mouvements en attendant la reprise de la phrase A. Les deux phases se succèdent régulièrement. Après une danse complète, c'est une fille qui sera désignée pour être la « quille ».

Evelyne Fautrad,

Professeur des écoles, école Jules Ferry, Fontenay-sous-Bois (94), membre de l'Atelier de la Danse Populaire (1).

(1) Voir article p. 27.



DESSINS : CARMEN WÜLLER

DANSES TRADITIONNELLES

Compétence transversale :
... mettre en relation les concepts d'espace et de temps ...

Compétences disciplinaires :
... manifester une plus grande aisance dans ses actions par approfondissement des habiletés acquises antérieurement ...
... s'inscrire dans un projet collectif visant à la meilleure performance et apprécier son niveau de pratique ...

D'autres pas complexes
De nombreux autres pas codifiés peuvent être dansés en farandole, comme l'éventail, la ballade, la mouchette, la pirouette, etc. Leur complexité les rend rarement abordables à l'école primaire.

Farandoulo

La farandole, danse traditionnelle provençale, montre une société organisée au coude à coude, hiérarchisée, avec un meneur, unie dans le plaisir de la danse sans souci du regard de spectateurs éventuels.

Si, dès l'école maternelle, les élèves peuvent danser la farandole dans sa forme populaire, au cycle 3, l'apprentissage de figures et de pas complexes doit se faire sans annihiler le plaisir de danser ensemble.

DANSER LA FARANDOLE

Le meneur donne la main droite à la main gauche du suivant et ainsi de suite avec une alternance de garçons et de filles.

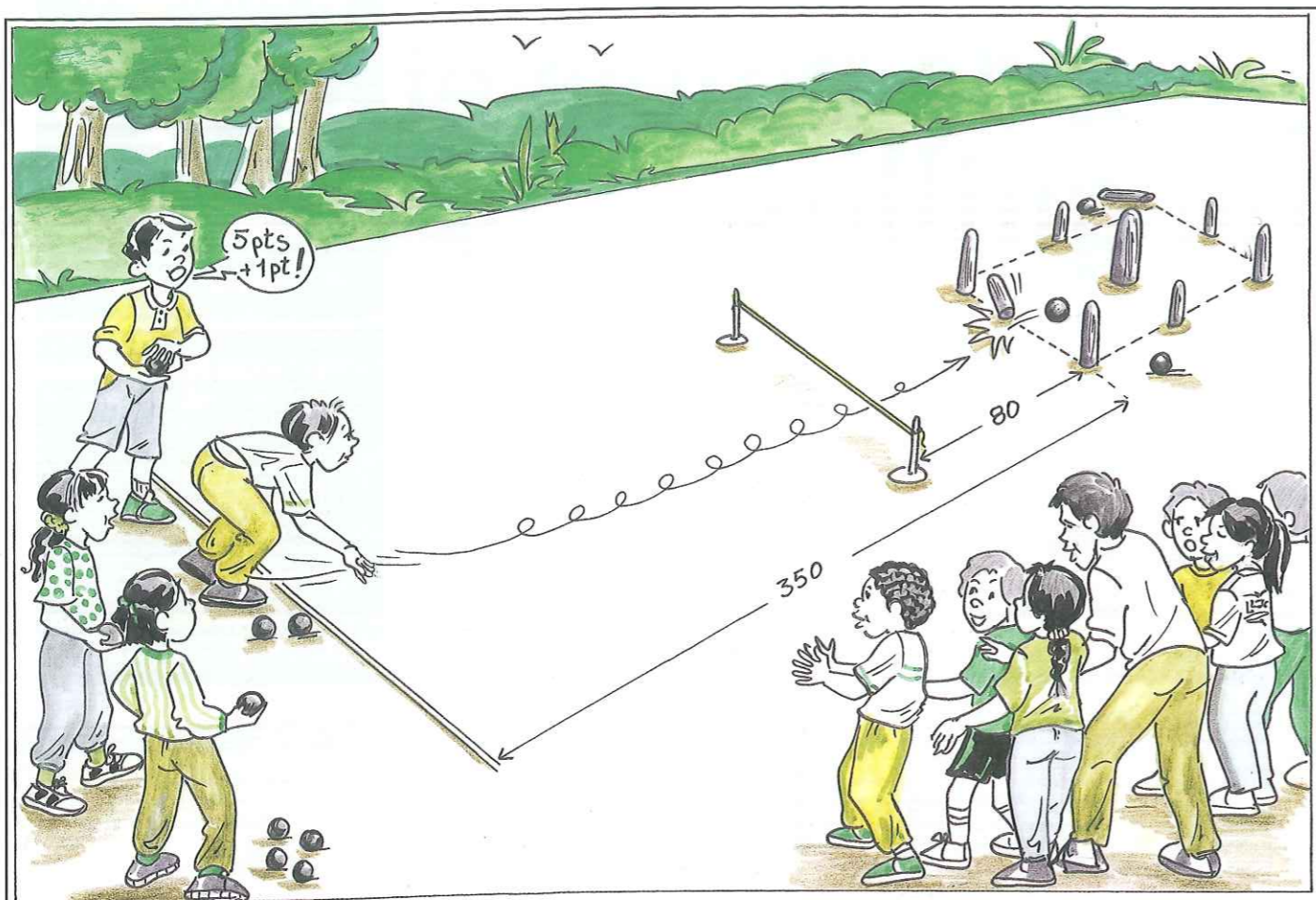
Les déplacements

Ils se font latéralement vers la gauche. La structure musicale enchaîne trois phrases successives de seize temps chacune auxquelles pourront correspondre des changements de figures ou de pas, décidés par le meneur. Ces changements n'influent pas la cadence qui reste identique tout au long du morceau. Des balancements de bras sont coordonnés avec les déplacements sur quatre poses des pieds : les bras sont en arrière lors de la première pose du pied gauche, en bas sur la première pose du pied droit, en haut sur la deuxième appui du pied gauche, en bas sur la deuxième pose du pied droit.

Si l'on souhaite finaliser cet apprentissage pour les besoins d'un spectacle, on peut choisir de réaliser une chorégraphie élaborée en prenant comme repère les phrases musicales ou l'espace scénique.

Les pas

- **Les pas simples**
Dans un premier temps, la farandole peut évoluer en pas marchés, sautillés, sursauts, pas chassés et pas croisés au rythme de la musique.
- **Le « pas Français »**
Il se réalise (cf. p. 24) de la façon suivante :
- déplacer pied gauche à gauche et pied droit chasse pied gauche,
- croiser pied droit devant gauche et le poser en fléchissant jambe gauche derrière droite,
- sursaut sur pied droit pour lancer la jambe gauche tendue à gauche,
- reposer pied gauche pour le chassé.
- **Le pas baissé**
C'est un enchaînement (cf. dessin p. 24) :
- pas chassé latéral,
- s'abaisser accroupi pied droit devant pied gauche,
- remonter.



LE PALET SUR LA PLANCHE

Dispositif
Terrain : une aire d'environ quatre mètres de long sur un de large.
Matériel : quatre palets en acier (cf. situation précédente), une planche carrée de 8 cm de côté et 4 mm d'épaisseur.
Joueurs : deux élèves ou deux équipes de deux enfants.

Aménagement
La planche est posée à quatre mètres de la ligne de lancer.

Déroulement
Chaque joueur lance successivement les quatre palets et tente d'atteindre la planche. Chaque palet immobilisé sur la planche rapporte un point. La partie se joue en douze points.
Variante : lorsque les élèves ont une réussite régulière, on dispose sur la planche une petite bille de bois que le palet doit chasser.

LA QUILLE-DÉ

Dispositif
Terrain : une aire d'environ quatre mètres de long sur un de large.
Matériel : une quille, un dé et trois boules.
Joueurs : deux équipes de trois élèves.

Aménagement
Le dé est posé sur la quille placée à trois mètres environ de l'aire de lancer.

Déroulement
Chaque joueur lance successivement les trois boules de sa série pour renverser la quille supportant le dé. À chaque réussite, le nombre figurant sur la face supérieure du dé est noté et les points sont totalisés après les trois lancers. Le jeu s'achève lorsque tous les joueurs ont exécuté leur série, l'équipe gagnante est celle qui totalise le plus grand nombre de points.

KILHOÛ KOZH

Dispositif
Terrain : une aire d'environ quatre mètres de long sur un de large.
Matériel : cinq boules en bois plombées de 11,5 cm de diamètre ; deux pontets permettant de tendre un fil à une hauteur de 20 cm du sol ; neuf quilles de tailles différentes : une de 50 cm de haut et 7 de diamètre, quatre de 35 cm de haut et 6 de diamètre, quatre de 20 cm de haut et 5 de diamètre.
Joueurs : deux enfants s'opposent.

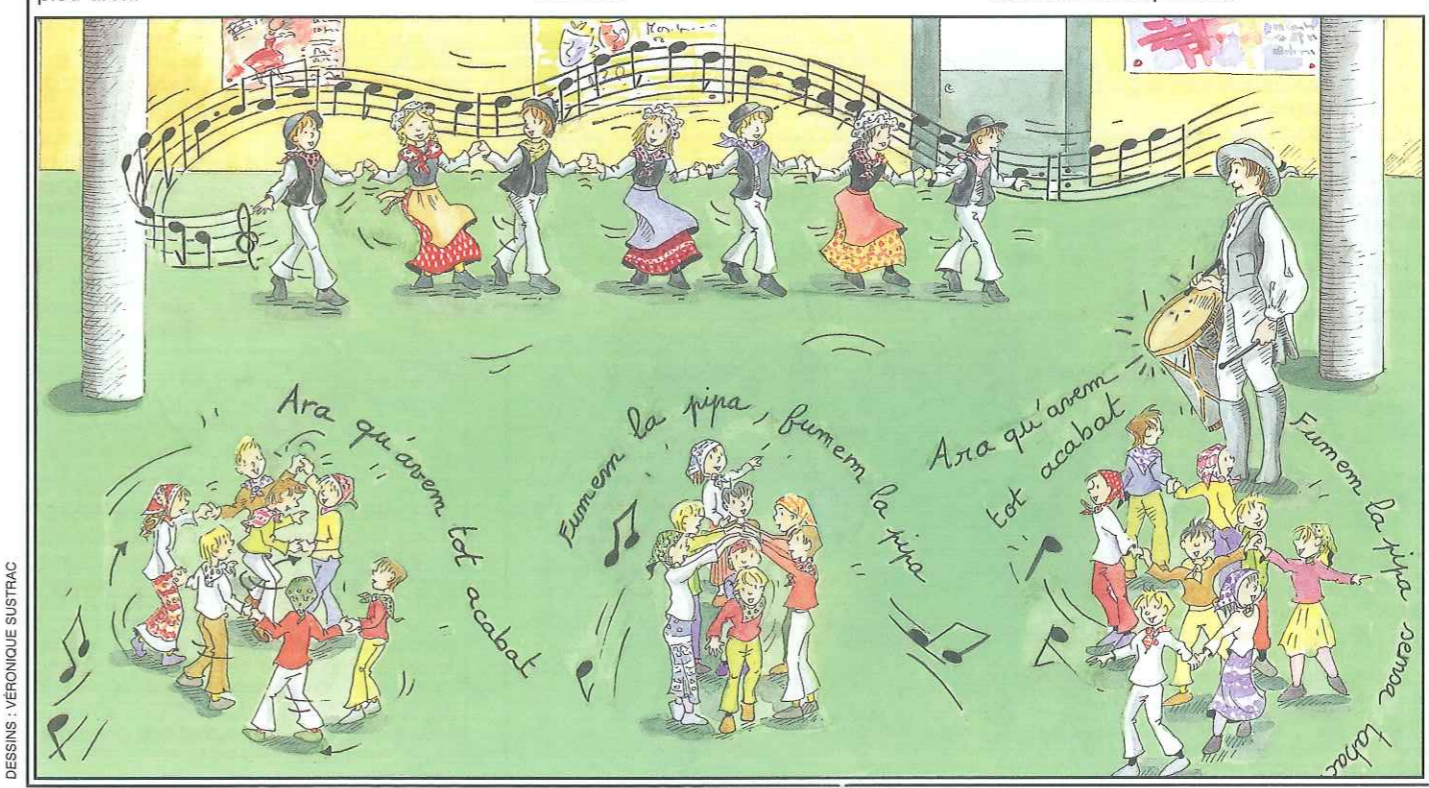
Aménagement
Les quilles sont disposées (cf. dessin ci-

dessus) pour former un rectangle de 67 par 50 cm, situé à 3,50 m de l'aire de lancer appelée but. Le fil reposant sur les deux pontets est tendu à 80 cm en avant des quilles.

Déroulement
Chaque joueur lance successivement cinq boules qui doivent impérativement rouler sur le sol pour passer sous le fil tendu avant d'atteindre les quilles. La chute de la grande quille, appelée vieille, apporte neuf points, une moyenne renversée par la boule vaut cinq points et les petites un point chacune. Lorsqu'une quille est renversée par la chute de la « vieille », le joueur ne marque qu'un point.

Alain Hamel,
CPC-EPS, Guingamp (22).

(1) Ces jeux traditionnels, dont de nombreuses variantes sont répertoriées, ont fait l'objet de présentation dans certaines publications parmi lesquelles :
- *Jeux traditionnels de Bretagne*, M. Floc'h, F. Peru, ICB, FNSAB, Éd. Institut culturel de Bretagne ;
- *Les jeux traditionnels bretons*, fichier de l'association De Poul Fetan, 56310 Quistinic ;
- *Jeux et sports traditionnels de Bretagne*, Coll. Culture régionale, Éd. CRDP de Bretagne.



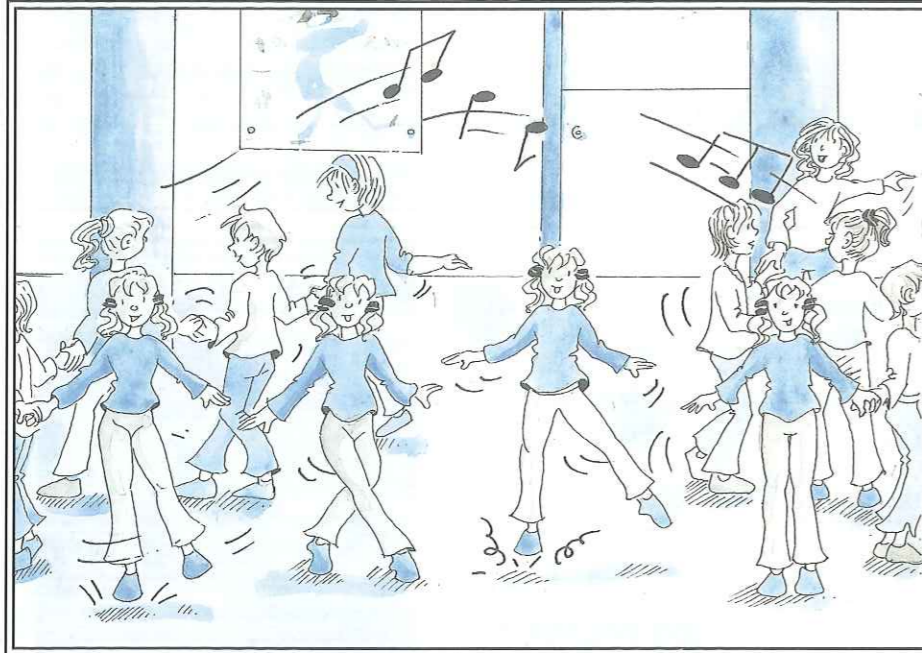
DESSINS : VÉRONIQUE SUSTRAC

N.D.L.R. : d'autres jeux ont fait l'objet d'articles ou de fiches, cf. EPS 1 n° 1, 13, 14, 34, 61, 62, 82, 83.

JEUX SPORTIFS
TRADITIONNELS

Compétence transversale :
... sélectionner des informations utiles ...

Compétences disciplinaires :
... manifester une plus grande aisance dans ses actions ...
... participer à des activités collectives en y tenant des rôles différents et en respectant les règles ...



APPRENDRE À DANSER
LA FARANDOLE

Évoluer dans l'espace

• **Individuellement**
On constate qu'en déplacement libre, les enfants avancent orientés vers l'avant. Pour susciter le déplacement latéral, donner des consignes verbales (ne plus aller en avant), suggérer des images (se déplacer entre deux murs très serrés), disposer des obstacles (suivre un tracé au sol, seul ou en tenant un camarade par la main), faire observer et imiter certains danseurs (on se tourne comme Pierre), etc.
Parmi toutes les propositions trouvées, le déplacement latéral vers la gauche sera ensuite privilégié.

• **Collectivement**
Constituer des petites farandoles de cinq à six élèves. Leur demander de se déplacer, en marchant ou sautant ensemble et inciter à rechercher une diversité de formes de déplacements. Enrichir les trouvailles de chaque groupe par celles des autres (en ligne, en serpent, en rond...). Proposer des situations-problèmes que chaque groupe doit résoudre :
- le meneur se déplace le plus longtemps possible sans sortir d'un cercle initial,
- la farandole se coupe puis se reforme,
- un couple se détache et la farandole cherche des interactions avec lui (passer sous ses bras, tourner autour, le faire serpenter sous les bras des danseurs de la farandole, etc.).



Les figures possibles

• **L'escargot ou labyrinthe**
Le meneur entraîne la farandole sur des cercles concentriques de plus en plus serrés. Pour repartir, le premier continue sur sa gauche en faisant face au second et en passant sous son bras.

• **La voûte**
Le meneur conduit la farandole de façon à ce qu'elle s'aligne, puis avec sa cavalière, ils s'en détachent pour former un pont avec leurs mains jointes (bras levés) sous lequel passe la farandole. Lorsque les deux danseurs de tête ont franchi le pont, ils lâchent à leur tour la farandole, se placent aux côtés du premier couple et ainsi de suite pour que tous les élèves se retrouvent face à face et forment ainsi un grand pont.

• **Le serpent**
La farandole évolue en serpentant, le meneur fait passer la chaîne sous les bras levés des danseurs.

Varié les déplacements

Leurs formes peuvent apparaître spontanément, proposées par certains enfants (les pas marchés, les sautillés, les pas chassés ou croisés). Jouer à les enchaîner en imitant les autres, en variant les appuis (tantôt la gauche, tantôt le droit). Des consignes verbales (se déplacer latéralement en posant les pieds sur une ligne au sol, accélérer le déplacement latéral... pour se diriger vers la gauche, le pied droit ne devant pas dépasser le pied gauche) seront l'occasion de nouvelles recherches.

Les pas complexes n'apparaîtront pas spontanément, il faut donc amener les élèves à les maîtriser, par exemple, en enchaînant des sursauts (petits sauts) sur un pied avant de poser l'autre pied (avec des marchés, des chassés, des croisés) ; le poids du corps restant sur la jambe qui sur-saute l'autre est libérée et peut être lancée fléchie, tendue, fléchie puis tendue.

Denyse Furno,
CPC-EPS, La Seyne-sur-Mer (83) ;
Danielle Serres,
CPD-EPS Var.

Références discographiques (CD) : *Dances de France UNIDISC U31 0010 Farandole Tarascaire.*

Peintures rupestres, fragments de poteries décorées ou gravures attestent que la farandole est l'une des formes dansées les plus anciennes. Avec la ronde, cette façon de danser a précédé de loin toutes les autres.
Au cours du temps, sa pratique a évolué d'une forme populaire à savante. Elle affiche de nos jours, dans les spectacles folkloriques, sa forme codifiée par les maîtres de danse du XVII^e siècle. Au-delà de la simple chaîne ouverte antique, on y retrouve des pas complexes et des figures issus du répertoire classique. Pour certains, ces figures rappellent les rites agraires de fertilité, fécondité, renouveau, etc. tandis que le mouvement des bras suggérerait le vol des oiseaux.

N.D.L.R. : pour consulter un répertoire de danses, cf. EPS 1 n° 18.

Trois jeux de batte

L'intérêt didactique des jeux traditionnels réside souvent dans la pratique alternée d'activités comprenant des structures différentes. Voici pourtant trois jeux sur le même thème car leur complémentarité est dans la variété des situations d'apprentissage qu'ils présentent. Ils apportent trois solutions différentes au problème de l'inaction d'une grande partie des joueurs rencontrée dans la thèque ou le base-ball.

DES JEUX TRADITIONNELS
DISSYMMÉTRIQUES

Leur but, perçu par les enfants, est tantôt de faire vivre la balle pour poursuivre l'action, tantôt de la faire mourir pour éliminer un adversaire. Les rôles dissymétriques (1) de batteurs et de trimeurs sont tenus soit par des équipes, soit par des groupes réduits, soit par un joueur seul contre tous les autres. G. Béleze (2) a recueilli le premier de ces jeux en Normandie, où l'on y jouait au début du XIX^e siècle ; la traversée est rapportée par des étudiants iraniens, sous le nom de Tchalan Foup (3) ; enfin, la balle empoisonnée, aux nombreuses variantes connues (2) évoque le geste du joueur qui éloigne la balle, comme si elle était indésirable.

DES RÈGLES COMMUNES

Aménagement
Comme pour tout jeu traditionnel, la forme et les dimensions du terrain sont adaptables au contexte local.

Matériel
On variera la taille de la balle et de la batte en fonction de l'âge et des capacités acquises (petit ballon, balle molle en caoutchouc ; raquette de tennis, battes longues ou courtes, plates ou rondes).

Sécurité

L'espace du batteur est matérialisé et il est seul à y pénétrer.

Équipes

Même si les rôles et statuts changent en cours de jeu, on distingue :
- les batteurs dont l'action commence avec la frappe de la balle et se poursuit par une course,
- les trimeurs qui réceptionnent la balle pour agir avec.

Conventions

La balle lancée par le batteur doit retomber dans le terrain. Bloquée de volée par les trimeurs, le jeu s'arrête et le batteur est éliminé.

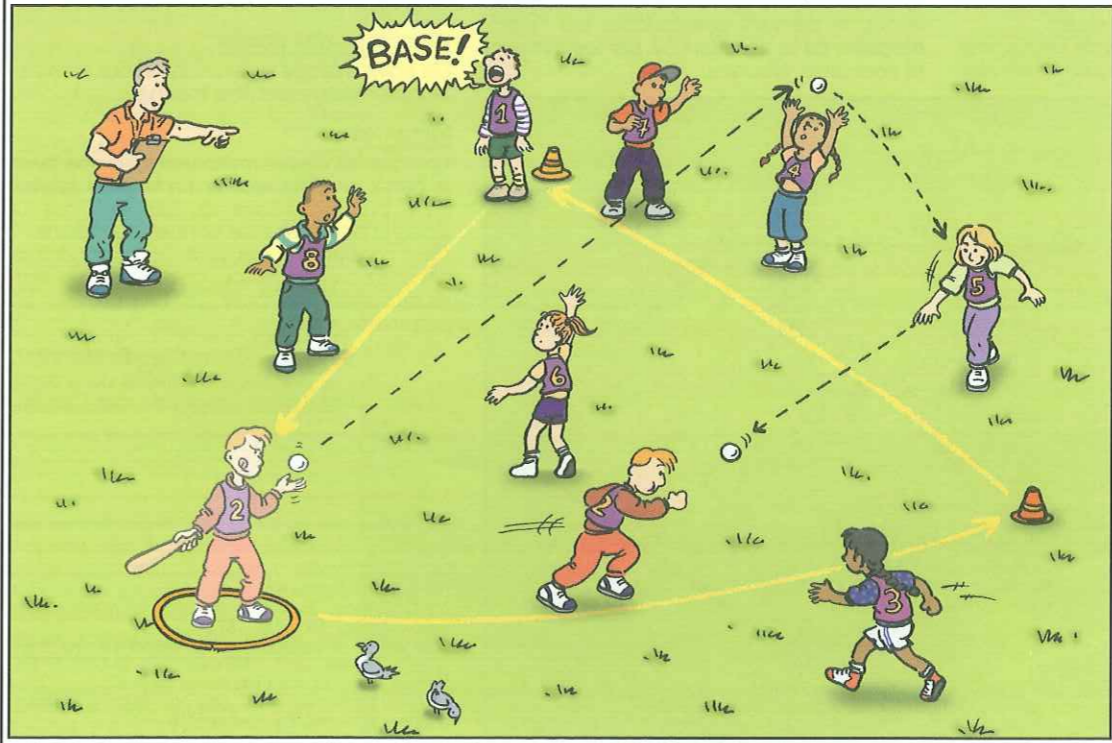
LA BALLE AU BÂTON

Principe du jeu

Ce jeu, sans équipes fixes, voit le batteur s'opposer seul à l'ensemble des trimeurs en tentant de rester « en vie » le plus longtemps possible.

Dispositif

Terrain : un cerceau pour matérialiser la base du batteur, qui forme, avec deux plots, un triangle d'environ 15 m de côté (cf. dessin).



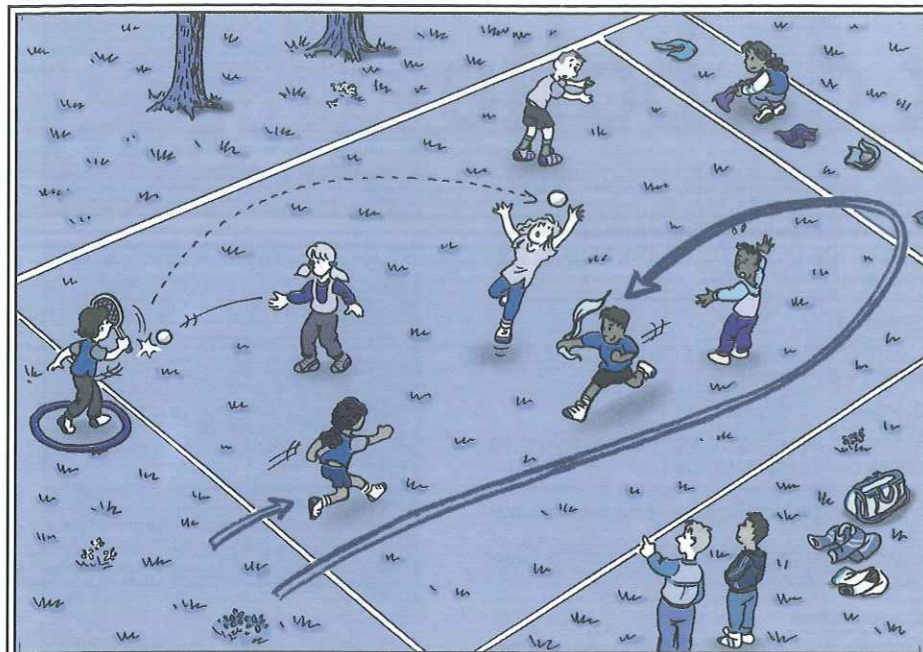
Matériel : une balle, une batte, un cerceau, deux plots.

Déroulement

Tous les joueurs ont un numéro différent. Le premier est le lanceur : il lance la balle, la frappe, pose sa batte et s'élançe pour réaliser le parcours triangulaire en contournant les plots.
Tous les autres sont des trimeurs et tentent de le toucher avec la balle qu'ils réceptionnent : ils peuvent se la passer mais ne doivent pas marcher plus de trois pas avec.

Le trimeur qui touche l'adversaire devient batteur. Si le batteur réussit son parcours ou s'il atteint un plot, il crie « base », le jeu s'arrête. Le joueur suivant dans la numérotation frappe la balle à son tour. Ils peuvent alors être deux joueurs vulnérables. Lorsque le jeu est bien compris, on interdira l'arrêt de deux enfants sur la même base.

Les problèmes posés sont source de progrès : désigner un joueur (par tirage au sort, épreuve d'adresse ou formule d'élimination), anticiper les possibilités du batteur (4), se répartir des postes privilégiés, prévoir une tactique collective, développer son habileté pour tirer sur une cible mouvante, augmenter sa maîtrise individuelle pour coordonner la frappe avec un accessoire sont autant de difficultés que les élèves vont surmonter dans une pratique ludique.



LA TRAVERSÉE

Principe du jeu

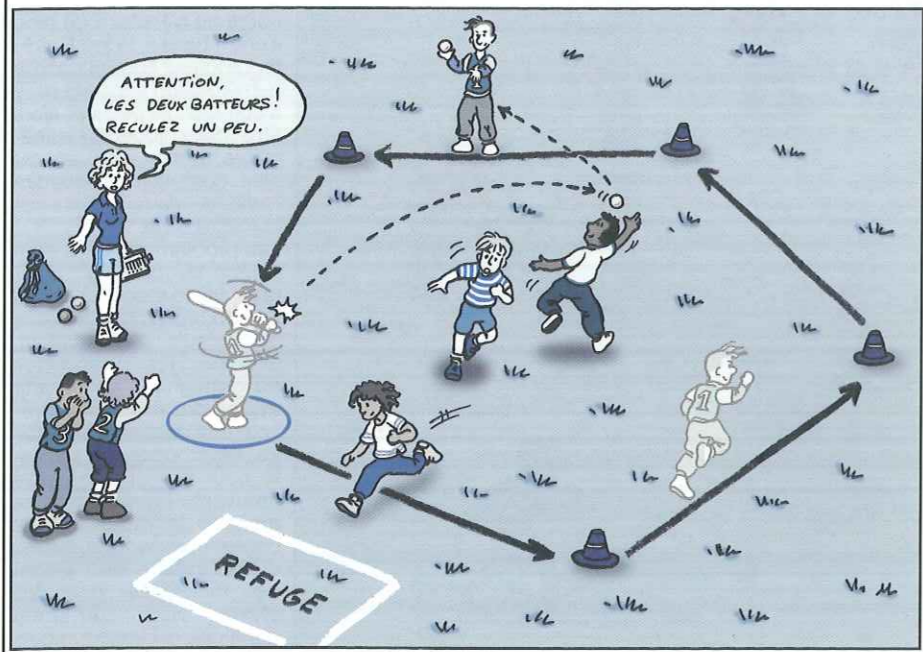
Dès que la balle est en jeu, les batteurs traversent le terrain pour aller chercher un foulard et le rapporter dans leur camp. Il n'y a pas de comptage de points, car l'objectif est de conserver le rôle de batteur le plus longtemps possible.

Dispositif

Terrain : trois espaces sont matérialisés, le camp de départ des batteurs, la zone de traversée où se postent les trimeurs, la base-relais, à l'opposé du départ où sont posés des foulards (cf. ci-dessus).
Matériel : balle soft, raquette de tennis, des foulards et un cerceau pour localiser le serveur.

Déroulement

Le serveur, membre de l'équipe des trimeurs, lance la balle au batteur placé dans le cerceau qui la frappe pour la mettre en jeu dans le terrain. Il dispose de trois tentatives. En cas d'échec, il est éliminé. Dès que la balle est en jeu, tous les batteurs s'élancent, traversent le terrain pour aller chercher un foulard et le rapporter dans leur camp. Ils sont invulnérables quand ils séjournent dans la base-relais, mais dès qu'ils s'emparent d'un foulard, ils doivent revenir dans leur camp. Il leur est alors interdit de retourner dans la base-relais même pour se protéger. En traversant le terrain, tant à l'aller qu'au retour, ils peuvent être touchés par l'intermédiaire de la balle lancée par les trimeurs et sont alors éliminés.



Un joueur qui a rapporté un foulard interrompt le jeu en criant « coup suivant » : à cet instant, tout participant hors du camp de départ ou de la base-relais est éliminé. Seul un joueur ayant réussi l'aller-retour peut remplacer le batteur : on inverse les rôles lorsqu'il n'y a plus de batteur en jeu.

LA BALLE EMPOISONNÉE

Principe du jeu

Chacune des deux équipes s'efforce d'obtenir puis de conserver le rôle de batteur, seul moment où l'on marque des points.

Dispositif

Terrain : bien délimité, il comporte une base de départ avec un espace protégé réservé au batteur et quatre bases formant avec la première un pentagone de 40 à 50 m de périmètre. Un camp-refuge, carré de quelques mètres de côté, est tracé au sol en retrait de la base de départ (cf. ci-dessous).
Matériel : la batte et la balle sont adaptées aux possibilités des joueurs et les équipes sont reconnaissables grâce à des dossards ou des foulards.

Déroulement

Le rôle des équipes est attribué par tirage au sort. Les batteurs sont numérotés et battent dans l'ordre énoncé. Dès que la balle est en jeu, les trimeurs s'en emparent et tentent de tirer sur le batteur qui court autour des bases en une fois ou par étapes : arrêté près d'un plot, il est invulnérable. Il reprend sa course lorsqu'un coéquipier remet la balle en jeu par une nouvelle frappe. Lorsque le batteur est touché, il ramasse la balle et vise les trimeurs qui s'enfuient vers leur camp-refuge. S'il réussit, son équipe ne marque pas de point mais conserve le rôle de batteur, s'il échoue, elle gagne celui de trimeur.

Comptage des points

Un point marqué pour chaque tour du pentagone réussi sans être touché.

Variantes

Lorsque les élèves maîtrisent la frappe avec la batte, on peut ajouter un serveur (partenaire puis adversaire du frappeur) qui lui lance la balle dans de bonnes conditions. Des contraintes peuvent être introduites dans le parcours autour des bases : un seul joueur arrêté par base, ne pas doubler un partenaire, etc.

Jean-Claude Marchal,
 Membre du groupe
 « Jeux et pratiques ludiques » des Céméa.

(1) Cf. article page 6.
 (2) G. Béleze, *Jeux des adolescents*, Bibliothèque rose illustrée, Hachette, 1873.
 (3) L'auteur a collaboré à de nombreux ouvrages dont « 24 jeux sans frontières, jeux sportifs », Ed. Céméa, collectif, dont est extrait ce jeu.
 (4) Lire également « 25 jeux de thème », Jean-Michel Perronet, Ed. Revue EPS.

Lorsque, dans la seconde moitié du XX^e siècle, on commence à s'intéresser aux danses folkloriques françaises, le monde rural est déjà influencé par les modes et les modèles urbains. Néanmoins, la recherche ethnographique est encore possible car il subsiste des îlots de pratique traditionnelle et l'on rencontre des personnes qui, nées au siècle précédent, évoquent la réalité passée de la culture dansée.



PHOTOS : LA FARIBOLE

DANSES TRADITIONNELLES UNE FONCTION SOCIALE

PAR Y. GUILCHER

Le patrimoine des danses traditionnelles a été recueilli pour l'essentiel dans les campagnes : bourrées du centre, rondeaux gascons, rondes bretonnes ou sauts basques, autant de répertoires qui relèvent d'une pratique

basque), sa connaissance repose sur un souvenir vivant, pour d'autres, comme le nord et l'est de la France, nous n'en avons plus la moindre trace.

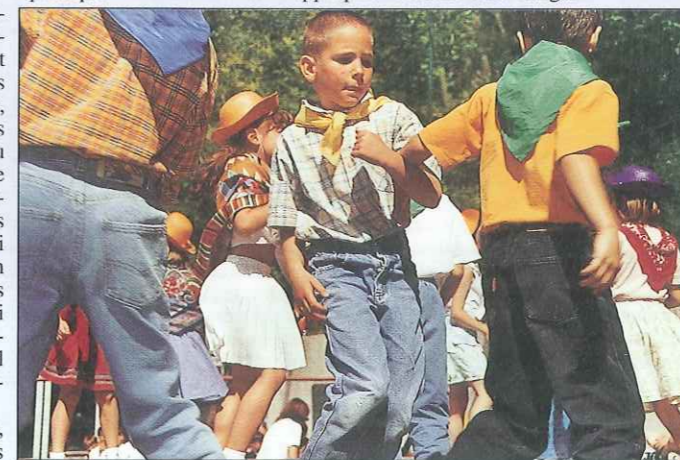
Des régions, des danses

À chaque région correspond un répertoire restreint : un paysan des monts d'Arrée ne connaît que la *dan's tro*, ronde chantée par deux chanteurs, un berger landais ne danse que le rondeau. Bref, une quelconque communauté ne pratique qu'une danse, la sienne. Elle est connue de tous : on se l'approprie comme une langue

maternelle, par immersion, imitation, osmose. Les modèles ne sont pas tel ou tel individu mais l'ensemble du groupe, avec ce que cela implique de consensus dans la langue et de liberté de parole : ainsi, l'adolescent qui prend sa place dans la danse des adultes entre du même coup dans la communauté. Lorsqu'elle est enseignée, comme chez les Basques, ce n'est que pour relayer et préciser une pratique empirique préexistante.

Une histoire méconnue

On s'est beaucoup interrogé sur l'origine de ces formes dansées, se demandant pourquoi les paysans les exécutaient. On a spéculé sur l'influence du climat, du relief ou du costume, sur des vertus prétendument magiques, sur des significations symboliques en relation avec le mouvement des astres ou des rites initiatiques. Certains ont cherché des antécédents savants, aristocratiques, bourgeois ou scéniques ; d'autres ont trouvé des archétypes des danses de l'élite (Renaissance, Âge classique) ; d'autres enfin, ont postulé des échanges à double sens entre le « château » et le « village ». En l'absence de toute argumentation étayée, ces thèmes restent futiles : on ne sait pratiquement rien de l'origine des danses traditionnelles.



N.D.L.R. : d'autres jeux sont présentés dans des articles ou fiches, cf. EPS 1 n° 7, 11, 13, 14, 30, 34, 43, 47, 48, 91, 93, 95.

POURQUOI ENSEIGNER LA DANSE TRADITIONNELLE ?

PAR M. GUILCHER

Proposer des rondes et jeux dansés à l'école, c'est permettre aux élèves d'apprendre à vivre collectivement en partageant le plaisir d'agir ensemble.

Le plaisir de danser

La danse traditionnelle a essentiellement une fonction récréative. Cela ne veut pas dire qu'elle n'en ait pas d'autres à l'occasion : chez les Basques, elle a constitué un spectacle à l'intérieur même de la société traditionnelle ; en Bretagne elle a servi à faire l'aire neuve ou le sol des maisons, répondant donc à des fins utilitaires ; parfois, elle a traduit des intentions magiques : faire pousser le chanvre, écarter les loups, donner du lait aux nourrices, etc. ; plus souvent, elle a joué un rôle cérémonial dans les noces.



D'une façon générale, elle intervient dans toutes les circonstances de la vie sociale : le *fest-noz* de Haute-Cornouaille réunit, au terme des grands travaux des champs, tous les paysans qui y ont pris part et il n'est que le prolongement de leur labeur. Où qu'on l'observe, la danse traditionnelle a été le plaisir par excellence de l'ancienne paysannerie et son importance en tant qu'acte social est impressionnant. Elle est l'activité quotidienne de tous et sa raison d'être réside moins dans ce qu'un regard extérieur en apprécie que dans ce que les participants y éprouvent. En cela, l'expérience traditionnelle se démarque des habitudes de la société dominante pour qui la danse est soit un art, dont le biotope est la scène qui partage la société entre public et spécialistes, soit un rassemblement récréatif ponctuel à dates et lieux réservés dont le prototype est le bal.

Un reflet des mentalités

La danse traditionnelle a évolué depuis le milieu du XIX^e siècle, en se métissant avec des formes venues de la ville ou, plus souvent, en renouvelant ses dispositifs anciens. À la ronde, chantée par les danseurs a succédé par endroit, la chaîne ouverte, conduite par un meneur et accompagnée aux instruments. Ailleurs, cette unique chaîne longue s'est morcelée en plusieurs. Ailleurs encore, la chaîne courte s'est réduite au couple ouvert, fille placée à côté du garçon. Nulle part on ne constate l'inverse, qui supposerait que deux danseurs se soient assemblés à d'autres pour former une chaîne qui, de plus en plus longue, se serait refermée en ronde. Chacun de ces dispositifs (ronde, chaîne, couple) est une mise en ordre social qui montre les relations entre les danseurs. Ces transformations au fil du temps accompagnent une évolution des mentalités : toute forme de danse n'est pas possible n'importe où ni n'importe quand. Il y a un accord entre la mentalité sociale et le dispositif dans lequel le groupe danse, au point que décrire une ronde chantée, c'est déjà définir la société qui s'y adonne : elle vit sur place, tourne le dos à l'extérieur, tous ses membres font la même chose en même temps, vivent au coude à coude et travaillent main dans la main, chacun ayant droit de regard sur l'autre et tous s'exposant au regard de chacun. Elle correspond à une société tutélaire et contraignante qui manifeste peu les relations de couple et ne valorise pas l'individu. La danse est tout cela, non par relation mécanique ou par souci délibéré de

Une empreinte régionale

Cette évolution des formes, même si elle obéit partout à la même logique, a été actualisée diversement selon les lieux pour nous gratifier de répertoires régionaux distincts. Tout opposait la structure fermée et conservatrice de la société paysanne bas-bretonne à celle de la Provence avec ses classes d'âge, sa vie associative, sa large et précoce ouverture à Paris ; aucun de ces deux pays n'a connu la migration organisée des ressortissants du Massif central, pour qui le bal musette a joué le rôle d'un conservatoire de bourrées standardisées ; aucune de ces trois régions n'a vécu comme les Landes de Gascogne, la mutation soudaine d'une communauté agropastorale en une société ouvrière exploitant une

forêt de pins.

C'est là un enseignement majeur de l'ethnologie de la danse : derrière la diversité géographique des folklores se cachent des histoires distinctes qui imprègnent la danse.

Une tradition en mouvement

Les milieux traditionnels et tout ce qui les définissait (travail physique et savoir-faire manuels, « horizons proches », interconnaissance, primat de la vie collective, solidarité et contrainte, culture, impersonnalité de la vie affective et mentale, etc.) s'amenuisent dans le dernier tiers du XIX^e siècle et disparaissent à la veille de la grande guerre.

À l'ancienne tradition va alors succéder une réappropriation des répertoires paysans par la société traditionnelle. C'est le temps de la revitalisation (groupes folkloriques, ballets populaires, bals folk, actuels *festou-noz*, festivals, stages, etc.).

Mais cela, c'est une autre histoire, qui n'a plus grand chose à voir avec l'ancienne.

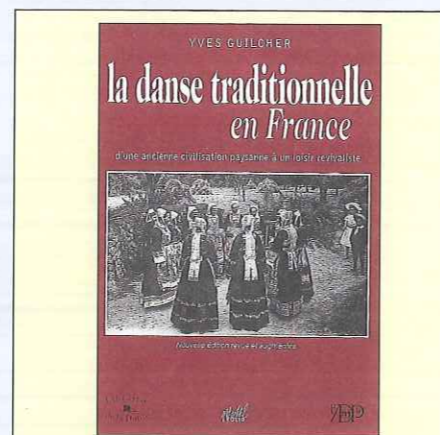
Yves Guilcher

représentation symbolique, mais simplement parce que les gens y vivent leur relation sociale. Le passage de la ronde à la chaîne accompagne l'ouverture de la communauté sur le monde extérieur : elle met en valeur le meneur, voyage, investit l'espace et confronte les danseurs aux autres membres du groupe. Cette valorisation d'un leader s'amplifiera dès lors que des chaînes courtes auront des conducteurs différents. Généralement jouée aux instruments, la chaîne ouverte libère les danseurs de la communion recueillie dans un récit chanté et l'attention de chacun se porte alors sur les gestes : c'est ainsi qu'on voit s'épanouir des styles ornés, masculins essentiellement, qui se greffent en retour sur la ronde elle-même, lorsque celle-ci conserve quelque pratique au sein du groupe. Enfin, le passage du couple ouvert au couple fermé réduit la relation sociale, ce qui facilite l'adoption de la valse ou de la scottish.

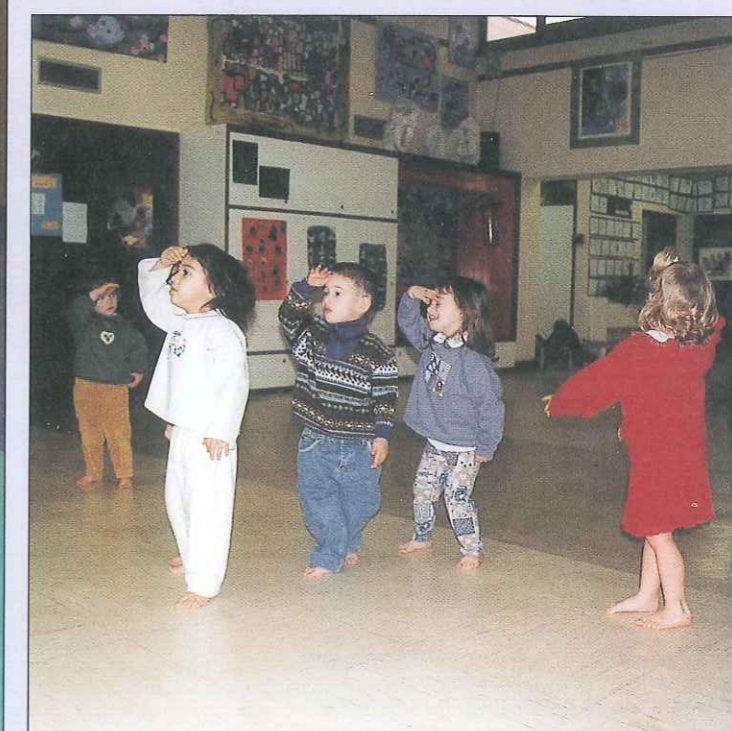
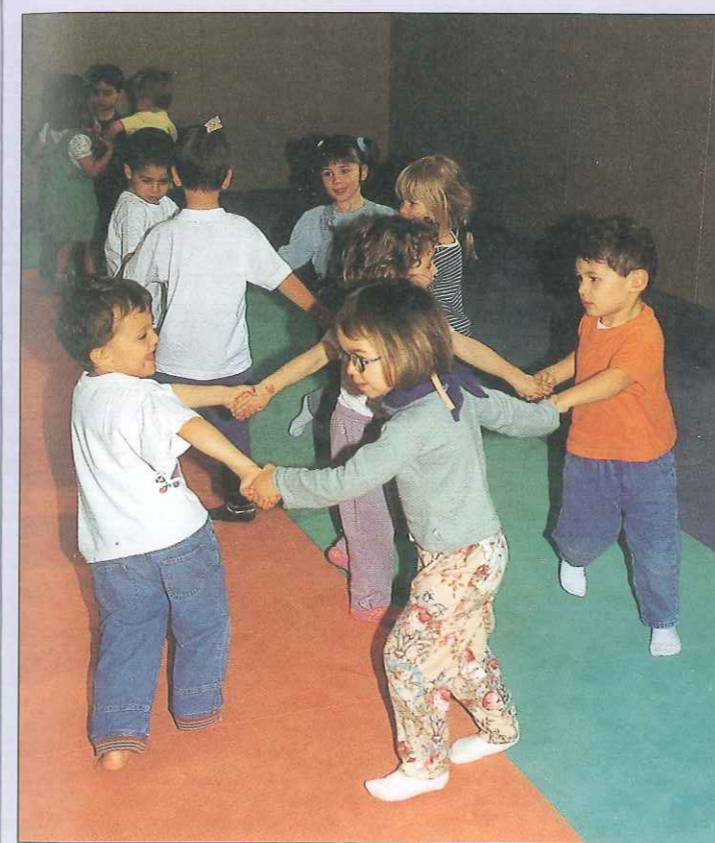
De la ronde aux danses de couple

On est passé de la forme sédentaire, monolithique et unificatrice qu'était l'ancienne ronde chantée, au couple itinérant, autonome et suffisant : l'évolution de la danse conduit du plus collectif à du moins collectif. Cette évolution-là ne concerne que la chaîne car, à notre connaissance, les milieux traditionnels n'ont pas élaboré de danses à figures. Lorsque moulinets, croisements, dos-à-dos, etc. sont présents (bourrées, jabadaos, congos, boulangères), on peut établir qu'ils ont été empruntés à la haute société au cours du XIX^e siècle.

Il est intéressant de constater que cette succession de dispositifs en milieu populaire traditionnel reflète celle attestée par ailleurs dans la société dominante : des caroles, tresques et branles au tango, en passant par les basses danses et les pavanés, les chorégraphies de la « belle danse » versaillaise et les figures de la contredanse, puis du pot-pourri et enfin du quadrille, les milieux dirigeants ont accompli pour leur propre compte ce cheminement de la ronde au couple fermé, via la chaîne ouverte et le couple ouvert. Là encore, cette évolution des formes accompagne un renouvellement des mentalités, de leur représentation et de leur expression, du communautaire à l'idylle privée, en attendant que notre époque y ajoute la juxtaposition de gesticulations individuelles.



Yves Guilcher, sociologue et ethnologue, est l'auteur de *La danse traditionnelle en France*, édition complétée et augmentée en 2001. Cet ouvrage de référence présente l'ensemble des connaissances actuelles sur les danses traditionnelles. Diffusion : FAMDT, BP 136, 79204 Parthenay Cedex.



PHOTOS : ÉCOLE MÉDÉIS, RUNGIS

Les danses dites folkloriques sont fréquemment pratiquées en milieu scolaire. Élément souvent incontournable des fêtes de fin d'année, on attend d'elles une chorégraphie flatteuse pour la scène et une infantilisation attendrissante des gestes de l'adulte. C'est s'attacher à la forme et non pas au fond ; c'est détourner l'objet de sa fonction première et mettre l'enfant dans un rôle et dans des situations relationnelles qui ne sont pas naturellement les siens ; c'est enfin ignorer les apports de ce répertoire pour l'éducation de l'enfant au profit d'un « dressage » pour le plaisir de l'adulte.

LES CARACTÉRISTIQUES DES DANSES TRADITIONNELLES

Dans leur diversité régionale ou nationale, les danses traditionnelles ont des caractéristiques communes qui leur sont propres :
 - elles sont avant tout récréatives et sociales. Ici pas d'enseignement, pas de distanciation entre

ceux qui font et ceux qui regardent les autres faire, pas de regard extérieur pour juger une performance individuelle. Tous les participants sont impliqués dans l'acte de faire ensemble et non dans celui de donner à voir ;
 - la relation du mouvement à la musique n'est pas la même que celle que l'on rencontre dans d'autres types de danses. Il s'agit ici d'un lien quasiment organique : la structuration de l'un rend compte de celle de l'autre ; il en est de même pour la modulation.

L'organisation musicale, vécue corporellement et socialement contribue à l'enrichissement de l'individu et du groupe. Si certains éducateurs travaillent à partir de matériaux utilisés dans le répertoire des adultes en les simplifiant pour les adapter aux enfants, il existe également un répertoire de jeux dansés proprement enfantins. C'est celui-ci, fortement ludique et bien adapté tant à la physiologie qu'à la psychologie des enfants que nous analysons ci-après.

POURQUOI PRATIQUER DES JEUX DANSÉS ?

Pour le plaisir : la première chose à en attendre est le bonheur pris en commun et la joie partagée qui donnent confiance en soi et permettent de s'installer dans une relation de confiance aux autres.

Pour un enrichissement social : ces danses sont éminemment sociales. Leur pratique est enrichissante à plusieurs niveaux :

- la communauté des enfants, originaires parfois d'horizons fort divers, se constitue un répertoire commun où tous se retrouvent, construisant un patrimoine réutilisable à tout moment, sans préparatifs particuliers. Les parents s'y reconnaîtront également ;
- ces danses ordonnent et soudent le groupe en lui donnant une forme que chacun peut voir et dont chacun est partie prenante. L'action l'organise de façon intelligible ;

- les relations à l'intérieur du groupe, entre garçons et filles notamment mais aussi parfois vis-à-vis d'enfants marginalisés, s'améliorent si l'activité est pratiquée régulièrement ;

- l'affectif et l'émotionnel sont sollicités car chacun peut (ou ne pas) être nommé ou choisi publiquement, aller seul au milieu de la danse, avoir à désigner quelqu'un d'autre. Certaines parties d'un dialogue chanté peuvent être assurées par quelques enfants seuls ;

- des élèves en difficulté dans d'autres domaines, se révèlent parfois à l'aise dans celui des danses traditionnelles et y assurent des rôles de responsabilité qui les valorisent et les mettent en confiance.

Pour une formation de l'écoute et de la perception de la durée : l'approche sensible et globale de la durée à travers texte, musique et mouvement s'ancre profondément dans le vécu de l'enfant et lui apprend à écouter et à entendre. Il est important de commencer par le répertoire chanté qui raconte une histoire : elle est constituée de phrases qui ont un sens, dont la durée correspond à celle des phrases musicales qui induisent les déplacements dans l'espace. C'est le sens du texte qui permet, sans même s'en rendre compte, l'intégration de la durée musicale et corporelle, et ce, quel que soit l'âge des enfants. Il n'est donc pas besoin de compter.

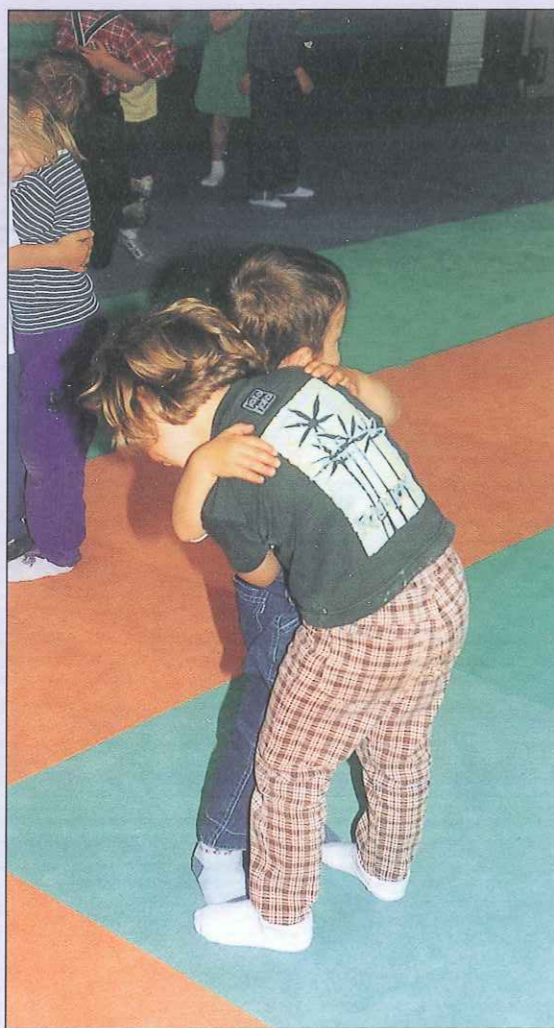
Pour l'intégration de structures rythmiques et dynamiques : les appuis des pieds, placés sur la pulsation, s'organisent en petits motifs musicaux qui s'articulent pour former des phrases. Les structures rythmiques et dynamiques de la musique sous-tendent les gestes du danseur. Bon nombre de nos actions sont soutenues par des systèmes de ce type : le langage parlé, la lecture, l'écriture, la réalisation d'une opération, l'apprentissage d'une leçon, l'accomplissement d'un geste sont plus performants s'ils s'appuient sur un rythme qui régule l'action et concentre la pensée.

Pour développer la maîtrise corporelle : il faut savoir sauter, s'accroupir, se retourner, changer de sens et cela au bon moment et en chantant.

Pour un apprentissage de contraintes sociales et individuelles : si une part d'invention et de liberté existe à l'intérieur de ces jeux, ils comportent des règles à respecter, non par coercition (se taire, ne pas bouger) mais par la compréhension d'exigences (agir en même temps, coordonner son action par rapport à celle des autres) dans un but connu. Les contraintes font partie de la vie de chacun, autant apprendre à les respecter à travers un acte qui débouche sur du plaisir.

Pour l'enfant, le jeu est un mode d'acquisition du savoir. L'aspect ludique doit être un élément fondamental de la pratique de ce répertoire. Si l'adulte est friand de performances complexes, l'enfant ne l'est pas forcément : de peur qu'il ne s'ennuie, on accumule souvent les difficultés. Il ne les domine pas toutes et ne peut accéder à ce sentiment de plaisir et de sécurité que l'on atteint lorsqu'une exécution est juste et maîtrisée.

Si ces jeux dansés peuvent être chorégraphiés et donner lieu à spectacle, ce n'est pas là que réside leur intérêt : leur fonction naturelle est dans le « faire » et non dans le « montrer ». Un bal d'élèves, d'école, avec des familles est un aboutissement plus naturel que le spectacle.



- il évolue dans des mises en espace complexes (moulin, arches, tours de bras, double courbes) jouant entre phrase et motif.

Si cette ligne pédagogique est fondamentale, elle est à moduler selon les âges et doit être mise en œuvre à travers des formes variées (ronde, chaîne, file, cortège, double ligne, double cercle). Les plus jeunes ne dépasseront guère les deux premières. L'on atteindra sans problèmes la quatrième étape, voire la cinquième avec des enfants de cinq ou six ans. Mais il est préférable, même avec des grands, de reprendre les organisations les plus simples, sous des formes appropriées à leur âge, quitte à franchir rapidement les degrés.

Il convient d'amener rapidement les enfants à une performance concrète, quitte à affiner des détails par la suite, plutôt que de multiplier les consignes préalables. Parallèlement au répertoire proprement dit, il est bon de recourir à l'ensemble des jeux de rythme, d'orientation, de mise en relation du phrasé et de l'espace. Ils permettent, d'une part de surmonter les problèmes rencontrés dans les danses et, d'autre part, de corriger des erreurs en ciblant un objectif particulier. Ces jeux simples se révèlent complexes dès lors que l'on amène l'enfant à en maîtriser vraiment chaque composante. Ce travail sera repris régulièrement en variant les jeux et leurs formes. L'évaluation des acquis portera sur le fonctionnement du groupe et non pas sur celui d'un de ses membres.

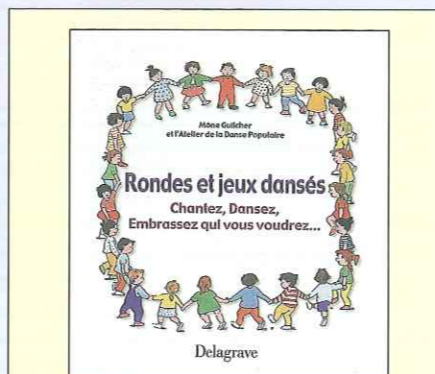
Il est souvent difficile de percevoir tout ce que l'enfant doit maîtriser lorsqu'il participe à une danse collective : l'adulte ne doit donc pas craindre de reprendre chaque aspect du travail, mais à travers des jeux variés. L'enfant accède ainsi au bonheur de bien faire et d'en avoir conscience. La structuration rythmique, spatiale, corporelle, sociale que l'on peut atteindre par la pratique régulière des jeux dansés, concourt de façon évidente à l'épanouissement physique, psychique et social des enfants.

Mône Guilcher,
 Responsable artistique
 « Musiques et danses du monde »
 ARIAM Ile-de-France.

QUEL PROCESSUS PÉDAGOGIQUE METTRE EN ŒUVRE ?

La pratique des rondes et jeux dansés doit aider l'enfant à prendre conscience de l'organisation musicale et à affiner sa maîtrise corporelle pour réaliser des actions de plus en plus complexes. On distingue plusieurs étapes pour passer d'une activité globale à une perception des éléments constitutifs :

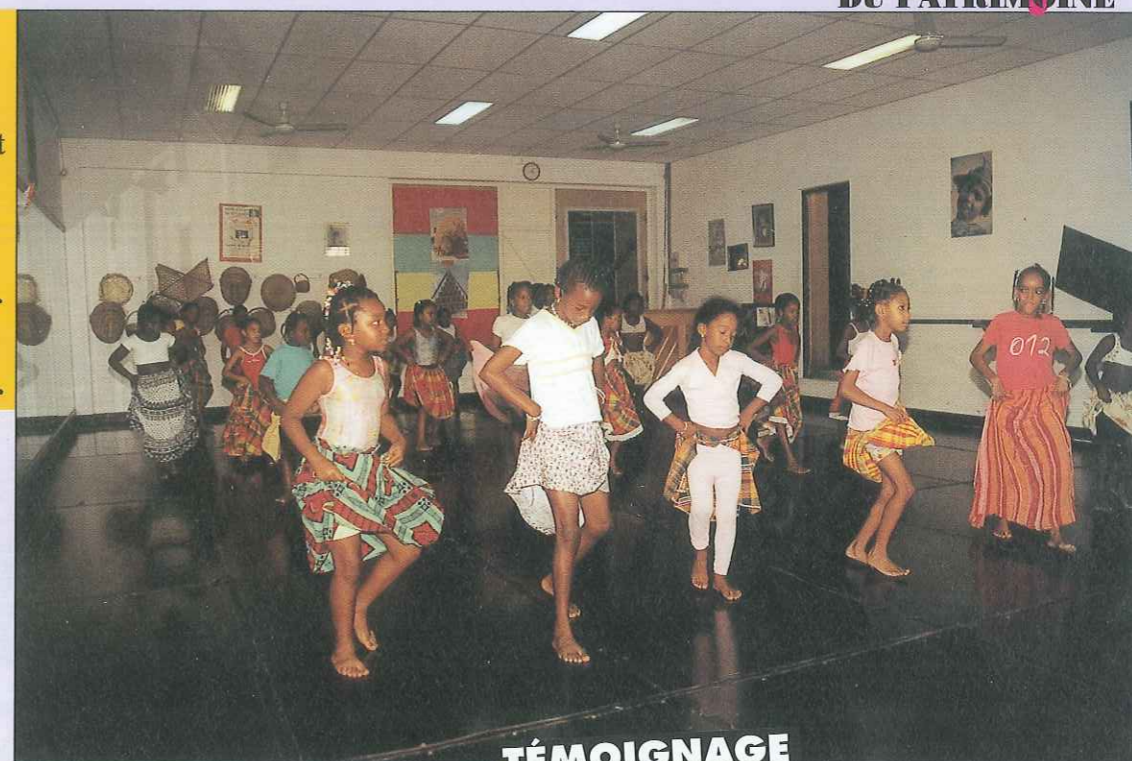
- l'enfant associe la durée à la phrase musicale. Le sens du texte l'aide : *Allons au mariage pour manger du fromage, allons au dîner manger du poulet.* Quand le texte est dit, la musique est terminée et la danse aussi ;
- il anticipe la fin de la phrase à laquelle il coordonne un geste approprié exécuté au bon moment (s'accroupir, changer de partenaire) ;
- il enchaîne deux phrases successives nécessitant deux actions différentes (marcher sur une phrase, faire du galop ou sauter à pieds joints sur l'autre) ;
- il repère un motif singulier à l'intérieur de la phrase sur lequel se place une action particulière (aller au centre, frapper des pieds) ;
- il réalise des successions de mouvements différents (tour de main, avancer, reculer, se croiser) en adéquation avec les articulations de la phrase musicale ;



Vient de paraître : *Rondes et Jeux dansés, chantez, dansez, embrassez qui vous voudrez*, éd. Delagrave, répertoire de danses pour les enfants de trois à six ans, de jeux d'espace, de rythme et de phrasé, présenté par l'Atelier de la Danse populaire sous la coordination de Môme Guilcher.

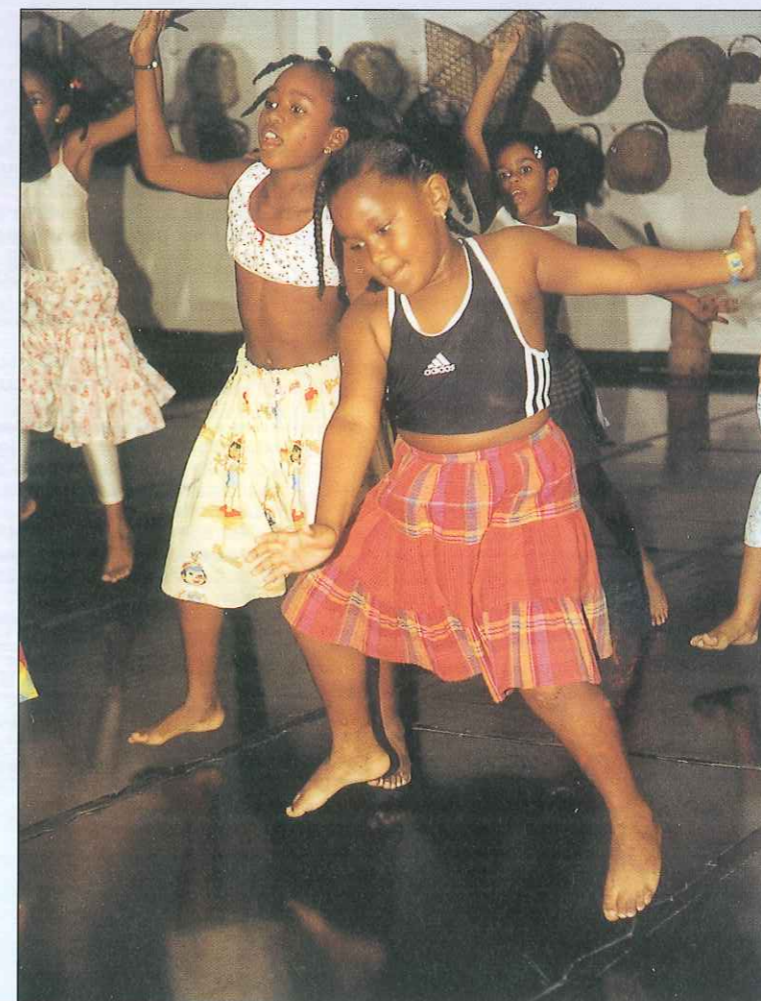
Ce témoignage nous montre que la connaissance, l'appropriation et la transmission culturelle ne sont pas spontanées mais reposent sur une volonté et un engagement forts.

PAR
J. CACHEMIRE-THÔLE



TÉMOIGNAGE

DANSER SON HISTOIRE



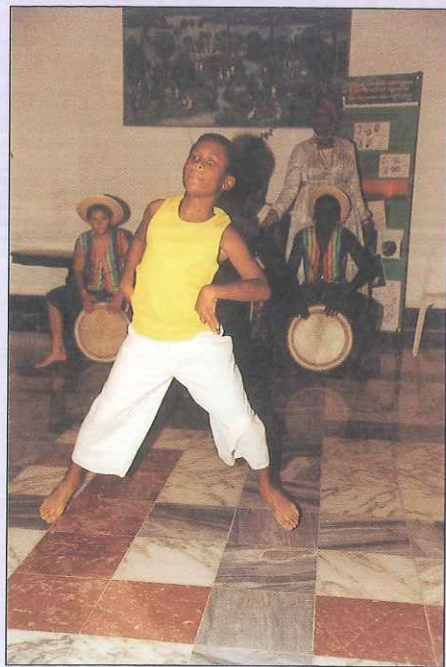
Enseignante d'éducation physique et sportive au collège de Dubouchage (aujourd'hui collège de Kermadec), ma tâche était de développer des compétences motrices chez les jeunes de la 6^e à la 3^e qui m'étaient confiés, je devrais préciser les jeunes filles car à l'époque la mixité n'existait pas dans les collèges.

En 1968 commence ainsi mon histoire avec les jeunes et la danse. Lors de mes interventions en EPS, très rapidement, je prends conscience de la potentialité des élèves et de leur besoin de récréation, d'explosion, d'épanouissement : « et si on dansait ? » Voilà créé l'atelier-danse sous le préau de la cantine.

Que dansent-ils ? Je dis « ils » car la nouvelle s'est répandue et les garçons de divers quartiers viennent d'abord regarder « en douce »... les filles ou la danse ? Mais quelle que soit leur motivation première, rapidement, ils insistent pour faire partie du groupe.

Que créons-nous ensemble ? Leur danse. C'est-à-dire qu'ils sont capables d'agir, à partir des musiques qui les imprègnent à cette époque-là : musique de western, « Oh mamy... », Claude François, mais aussi des cadences créoles « *Mé zanni dis la réyé. Tiki taw-taw la ta taw* » (1) et autres. De quoi réaliser une heure et demie de spectacle au cinéma Rex à Pointe-à-Pitre devant une salle comble et un public enthousiaste.

Et le *Gwo-Ka* (2), et les traditions dans tout ça ? Ils sont inexistants dans leur vie comme dans la mienne. J'en ai vaguement entendu parler : le « Ka » est un instrument de musique, un gros tambour de bois avec une peau de cabri. À partir des musiques et danses de leur pays d'origine, les esclaves ont élaboré un art, outil de commu-



nication comme le créole, le « Gwo Ka ». Alors, des questions naissent en moi : la danse, quelle place occupe-t-elle dans notre quotidien, notre histoire ?

PREMIER CONTACT AVEC LE KA

Ce son me parle, me donne la chair de poule ! Il faut que j'en sache plus et j'ose enfin parler, questionner ma mère, mon grand-père et d'autres. Tous assouvissent ma soif de découvrir, de comprendre, d'apprendre. Jamais de refus pour m'accueillir : mes questions les assaillent, ils y répondent avec bonheur. J'ai presque l'impression quelquefois qu'ils sont à la fois fiers et heureux de transmettre le témoin, de confier un héritage qui ne peut pas mourir, qui ne doit pas mourir.

À moi de jouer alors. Et me voilà partie dans les campagnes guadeloupéennes à la recherche de témoins vivants. Je découvre un genre musical proche des rythmes musicaux africains par sa forme répétitive, le lien étroit entre les mouvements physiques de danse et la musique, la structure musicale où le soliste et le chœur se répondent mais aussi la place laissée à l'improvisation. Ce son, ce « ka », ce mode d'expression ancestral, ces coutumes ne peuvent rester méconnus, ni continuer d'être rejetés.

Cette recherche se poursuit dans la lecture d'archives, de documents, d'éléments authentiques. Le « Gwo Ka », nourri de diverses influences culturelles (mode de vie, genre musical, histoire du peuple créole) a évolué en sept rythmes :

- le Grage, musique qui accompagne les travaux des champs,
- le Kaladja, danse qui exprime la lutte en amour,
- le Lewoz, rythme guerrier,
- le Roulé, valse créole pour charmer ou imiter le Blanc,
- le Pagenbel, danse de la coupe de la canne à sucre,
- le Toumlak, danse qui symbolise l'amour mais aussi la fertilité de la terre.



Ma décision est prise, le patrimoine culturel guadeloupéen doit avoir sa place dans l'éducation, dans l'enseignement. Un véritable travail de fourmi en tant que conseillère pédagogique commence. L'accueil est enthousiaste chez mes collègues, les IEN, le vice-recteur, certains enseignants, l'école normale, mais réticent pour d'autres. Je dois même assumer quelques cas de refus catégoriques surtout suite aux interventions de parents mal informés : « *Gwo-ka, bitin a vyé nèg* » (3).

LA RICHESSE D'UN ENGAGEMENT

Sensibiliser, éduquer, prend alors de multiples facettes, pour répondre à notre conception éducative.

• **Faire entrer le « Ka » et le « Gwo-Ka » dans l'école** de telle manière qu'enseignants, élèves et parents n'ignorent plus son existence, le connaissent mieux en tant que patrimoine et l'acceptent.

• **Inciter à mieux connaître l'histoire guadeloupéenne** car les danses locales reflètent le vécu d'un peuple (cf. encadré).

• **Faire prendre conscience de la richesse de cet héritage** tant sur le plan musical que corporel.

• **Informier et former** à partir d'une pédagogie qui a comme support, comme outil le « Ka », la biguine et les autres musiques et danses traditionnelles de chez nous.

• **Partir de ce que l'on ressent** pour être réceptif ensuite à tout ce qui nous entoure, aller vers l'autre, vers l'ailleurs (les Caraïbes, l'Europe, le monde) et communiquer. « *Dans é misik a péyi la sé* » (4).

• **Prendre en compte l'enfant d'aujourd'hui**, l'homme de demain et préserver sa spontanéité, son sens inné de l'expression, son besoin de bouger dans des conditions favorables prenant en compte son « moi », son histoire, pour lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences, d'accepter d'être éduqué, de s'éduquer.



Le passé éclaire le présent

Souvent quand on présente la Guadeloupe, on pense à la date mémorable du 4 novembre 1493, un certain lundi où Christophe Colomb découvrait les Antilles au cours de son deuxième voyage.

Il n'en est rien car l'arrivée de l'homme sur l'île d'Émeraude avait commencé avec les Arawaks vers le début de l'ère chrétienne. La colonisation de la Guadeloupe s'organise, l'introduction de la canne à sucre bouleverse la structure sociale : les colons importent massivement des Africains. Ils travaillent dans les champs jusqu'à l'abolition de l'esclavage en 1848. La société coloniale amorce alors son déclin. L'industrie sucrière traverse une crise très grave. Pour pallier le manque de travailleurs dans les plantations, environ 17 000 immigrants hindous entrent en Guadeloupe de 1855 à 1885.

Ce court voyage dans le passé éclaire nos pratiques culturelles.

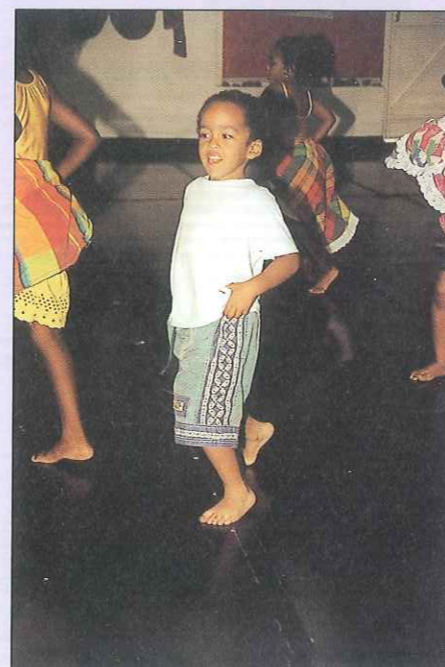
• Les instruments raclés, ceux à vent et à percussion, les conques ou les hochets nous viennent des Arawaks.

• De l'héritage des Caraïbes, nous retons les danses rituelles. Imaginons une jeune fille agitant au-dessus de sa tête une calebasse remplie de cailloux. Écoutons les maracas, les « cha-cha » (9).

• Des Européens, arrivèrent le menuet, la courante, le passe-pied, la polka, la mazurka, la scottish, les quadrilles, la valse, le boston, etc.

• Les esclaves africains avaient gardé au plus profond d'eux-mêmes, la nostalgie du tam-tam, des chants de leur tribu : « si les Africains ont pu supporter la colonisation, c'est grâce à leur musique ».

• La base de la culture hindoue est constituée en grande partie de rythmes religieux. Toujours bien vivante, discrète, elle s'est bien prémunie contre tous les dangers de disparition.



Nos danses, comme d'autres danses du monde, traduisent des états de joie, souffrance ou plaisir, exprimant le désir, le labeur, la lutte et symbolisant l'imaginaire. Les rythmes qui s'accroissent, les arrêts, répétitions, combinaisons, associations donnent vie à ces danses, leur confèrent une âme. Les maîtriser, les réinventer, c'est construire sa danse. Les objectifs, situations d'apprentissage et projets ont là une source vivante pour participer au développement moteur de l'enfant et contribuer à sa formation culturelle.

Danser et communiquer

La relation sociale

Elle se situe à divers niveaux :

- danse de couple : biguine, polka, mazurka, etc. ;

- communion, échanges, partage de sensations : « *Gwo-Ka* » tambouyé, répondu, chanté (5) ;

- expression : le « *dansé* » (6) parle au « *tambouyé* » avec son corps, ses yeux. Le « *tambouyé* » lui répond en faisant parler la peau de cabri sous ses doigts.

La communion sociale

Elle s'établit entre l'acteur et le public, par exemple, dans le « *léwoz* » (7) le spectateur apparemment inactif, debout de 21 h à 5 h ou 6 h du matin joue un rôle important. C'est l'ensemble qui permet « l'entrée en transe » de l'acteur.

Les paramètres sociaux

Ils apparaissent dans :

- les formes spatiales : seul, paires, sous-groupes communiquant (dansé, chanté, tambouyé, répondu, *publik*) (8) ;

- l'organisation temporelle : simultanéité, succession, alternance, répétition, retour ;

- l'interprétation : je danse mais tu peux, si tu connais les règles du jeu, m'arrêter et prendre ma place.



AU-DELÀ DE L'ÉCOLE

Mon champ de partage et d'expérimentation se poursuit en extra-scolaire à l'Akademiduka, première école de danses et musiques traditionnelle guadeloupéenne créée par Yves Thôle et moi-même. Enfants, adolescents, jeunes, adultes y rencontrent leur patrimoine mais aussi leur histoire.

Depuis 1997, une nouvelle dimension est donnée car, au-delà de former des danseurs et faire naître chez eux l'envie de pérenniser cette culture, nous développons une école de formateurs capables de la transmettre.

À l'Akademiduka nous avons en commun une histoire, un patrimoine à retrouver, à partager, à mettre à la disposition de tous, un héritage à transmettre, car pour chaque danse qui disparaît, comme pour chaque langue, c'est le patrimoine mondial qui s'appauvrit.

Jacqueline Cachemire-Thôle,
Conseillère Pédagogique,
Présidente de l'Akademiduka,
Présidente de la Commission « Culture »
Guadeloupe.

Références bibliographiques

A. et F. Uri, *Musiques et Musiciens de la Guadeloupe, Le chant de Karakéra*, Paris, Éd. F. Laurens, 1991.
J. Adélaïde-Merlande, *Histoire générale des Antilles, et des Guyanes, des Précolombiens à nos jours*, Éd. Caribéennes-l'Harmattan.

(1) *Mé zammé dis-la rayé... Tiki twa-twa la ta taw* : amis, le disque est rayé... tiki.

(2) *Gwo-Ka* : danse et musique traditionnelle de la Guadeloupe jouée sur le tambour guadeloupéen.

(3) *Gwo-Ka, bitin a vyé nèg* : Gwo-Ka, la chose des nègres.

(4) *Dans é misik a péyi-la sé* : danses et musiques du pays.

(5) *Tambouyé, répondu, chanté* : musicien jouant du tambour, choriste dans l'orchestre Ka, chanteur.

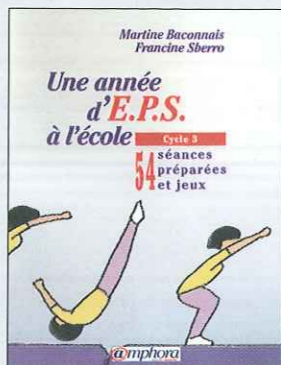
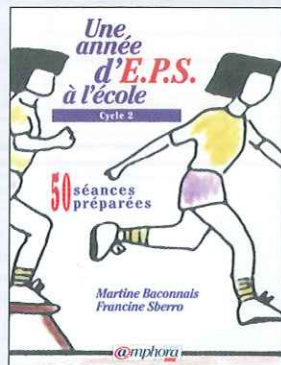
(6) *Dansé* : danseur.

(7) *Léwoz* : un des sept rythmes du Gwo-Ka, désigne également la danse et le moment.

(8) *Publik* : public.

(9) *Maracas, cha-cha* : instruments de musique.

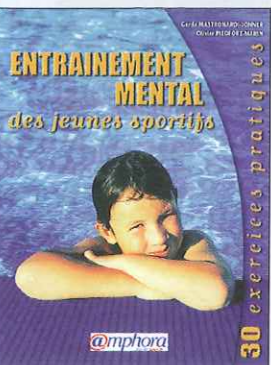
27, rue St. André des Arts – 75006 PARIS
Tél. : 01 43 29 03 04 – Fax : 01 43 29 49 49



Ces ouvrages proposent, pour les 5-10 ans, des séances préparées relatives à des activités variées: course, saut, lancer, gym, lutte, danse, acrosport, jeux de ballons, jeux de raquette...
128 pages, 120 schémas code: 487 prix: 130 F/19,82 €



Pour les 2-6 ans, plus de 100 activités d'éveil classées par thèmes (adresse, équilibre, découverte du corps et de l'espace...) permettent à l'enfant de développer son autonomie, ses capacités d'adaptation, sa socialisation. Des consignes simples, claires, variées, illustrées de 210 photos.
144 pages, 135 schémas code: 551 prix: 130 F/19,82 €



Sept 2001
Premier manuel d'entraînement mental pour les tout jeunes sportifs (6-12 ans). 30 exercices simples, ludiques et efficaces pour se mettre dans de bonnes conditions mentales, agir contre la peur et malgré la colère, améliorer la concentration, positiver...
128 pages – code: 582 prix: 95 F/14,48 €

Nom: Prénom:
Adresse:
Code Postal: Ville:

Merci de joindre à ma commande: une facture le catalogue

	Codes	Qtés	Prix unitaire	Prix total
En vente en librairie, FNAC et magasins de sports ou par correspondance en nous retournant ce bon de commande et votre règlement à l'adresse suivante:				
Éditions Amphora 27, rue St. André des Arts 75006 Paris				
EPS 11/01				
Ajoutez: 15 F (2,29 €) de port pour le 1 ^{er} ex. et 5 F (0,76 €) par ex. supplémentaire.			Frais de port	
			Total	

SECURITE



PLAISIR

CLASSE DE NEIGE 2002 (10 jours)

(A Vallorcine, au stade de neige de la Poya, le domaine idéal pour les futurs champions)

- L'hébergement en pension complète 9 jours
- 8 jours de ski sur le domaine de la Poya
- L'encadrement par moniteurs ESF (1 moniteur pour 12 enfants)
- Le passage des tests ESF
- 1 jour de visite de Chamonix et du site de la Mer de Glace (train du Montenvers)
- La mise à disposition du matériel de ski
- Les navettes aux pieds des pistes
- 1 gratuité pour 12

Possibilités annexes: visite et goûter à la ferme.

Découverte du patrimoine architectural spécifique du village de Vallorcine (paravalanche du XVIII^e siècle, église,...)
Film vidéo, diaporama sur la montagne.

PRINTEMPS 2002, AUTOMNE 2002

VOYAGE 2 JOURS ET DEMI du lundi au mercredi - du jeudi au samedi

VOYAGE 5 JOURS

Activités proposées: randonnée, escalade, visite du site de la Mer de Glace, cascade et grotte de Bérard, découverte du patrimoine architectural spécifique de Vallorcine, diaporama, visite de la réserve naturelle des Aiguilles Rouges.

Contactez-nous dès à présent pour retenir une date et monter ensemble votre projet pédagogique.

74660 VALLORCINE

e-mail: www.infos@vieetmontagne.org / site web: www.vieetmontagne.org
Tél: 04 50 54 60 25 - Fax: 04 50 54 61 28

Brochure sur demande

Vivons ensemble, découvrons le monde!

**CLASSES DE NEIGE
CLASSES VERTES
SUR INTERNET:**
<http://closdornon.free.fr/>

PRIX MINI!
Le Clos d'Ornon
Les Chambons
73530 Saint-Jean d'Arves
tél: 04.79.59.73.13

Val-Cenis • Parc national de la Vanoise

Centre International de Séjour
La Maison de la Montagne

- Hiver
Au pied des pistes
Formules classes de neiges, Primaires: PC à partir de 24,2€ / jour
Activités à la carte et en option
Ski alpin, ski de fond, raquettes, chiens de traîneaux
Secondaires: à partir de 39,9€ / jour (PC + forfait + matos)
- Printemps-Automne
Primaires et secondaires
12 formules de découverte, environnement
astronomie, patrimoine, escalade:
à partir de 24€/jour en PC

DEVIS ET DOCUMENTATION SUR SIMPLE APPEL

CIS Maison de la montagne
Tél.: 04 79 05 92 30 - Fax: 04 79 05 80 88
net: www.cis-valcenis.com - e-mail: info@cis-valcenis.com

L'apprentissage et la pratique de jeux dansés implique l'enfant dans sa globalité. Ils permettent, si les conditions favorables d'enseignement sont réunies, de mobiliser et de développer de nombreuses compétences qui concourent à la construction de sa personnalité.

APPRENDRE EN DANSANT

PAR G. MANSAUD

LES COMPÉTENCES MOTRICES



En dansant, l'enfant acquiert l'indépendance des segments de son corps: chaque geste simple se coordonne à un, puis plusieurs

autres. Leur direction, vitesse ou amplitude ne sont pas toujours les mêmes et ils peuvent être simultanés, répétés, décalés, etc. La succession des mouvements rythmés favorise la construction d'une mémoire corporelle indispensable à toute anticipation du mouvement. Une dialectique permanente entre corps et voix se construit: d'une part les durées et changements sonores conditionnent l'amplitude des mouvements et, d'autre part, le type de pas, de déplacements et les compétences acquises influencent le déroulement sonore de la chanson qui ralentit, accélère, s'arrête, reprend, etc. Enfin, le jeune enfant, en pleine construction de sa latéralité, éprouve concrètement des sensations qui renforcent le choix d'un côté privilégié tout en sollicitant l'autre pour conquérir un équilibre plus sûr.

L'ASPECT AFFECTIF ET SOCIAL



Le répertoire des danses traditionnelles installe l'enfant dans un sentiment de sécurité, donc de détente et de plaisir. Son rôle est codifié, répétitif et souvent commun à l'ensemble du groupe dans

lequel l'enseignant a toute sa place. Dans un premier temps, aucune création ni prouesse technique ne lui est demandée. Il apprécie de se retrouver en « terrain connu » sans être « robotisé » par l'uniformisation d'interprétation ou la connaissance de rôles. Le faire-semblant proposé, comme celui des jeux symboliques, est finalement très proche des situations affectives et sociales de la vie courante: choisir, être choisi, aimer, se disputer, donner la main, être touché, éliminer, diriger, refuser, être seul, suivre, accepter le hasard, faire partie d'un clan, être plus grand, plus petit, etc. Impliqué réellement dans ces rôles, l'enfant s'en distancie et apprend à en jouer: il construit ainsi une part de sa personnalité.

LA STRUCTURATION SPATIALE



Trois notions spatiales prédominent dans la pratique des jeux et danses traditionnels.

- S'orienter et se diriger: marcher de profil, de face, faire demi-tour, aller à droite, à gauche, reculer, donner la main droite, la gauche, etc.
- Se situer dans l'espace proche: se placer côte à côte, face à face, derrière un tel, devant, à l'intérieur ou à l'extérieur du cercle, entre les partenaires, etc.
- S'organiser dans un espace collectif: la ronde, la ligne, les lignes parallèles, la file, etc.

L'ÉLABORATION DE REPÈRES TEMPORELS

Elle se fait par la pratique du chant en dansant. Le support musical structure le temps dont il matérialise différents aspects:

- la pulsation;
- la phrase musicale, avec son début, sa fin;
- la structure rythmique de la phrase ou d'un passage;
- les répétitions et leur organisation qui constituent le thème (par exemple, A-B-A, A-A-B-B);
- l'élan, la pause, le silence, la simultanéité, la périodicité, la suc-



cession, le tempo, l'accélération, etc. La forme répétitive de la mélodie et souvent des paroles favorise l'apprentissage des chants. Leur amplitude prend toute sa mesure grâce aux mouvements réalisés en chantant qui en constituent une respiration naturelle. Le faible ambitus (étendue entre la note la plus grave et la note la plus aiguë d'une partition vocale) qui correspond aux compétences vocales du petit enfant et à sa tessiture, va croître et lui permettre de mieux chanter.

LE LANGAGE ORAL

Bien que souvent très simples, les paroles des jeux et danses traditionnels abordent différents aspects.

- Sur le plan phonatoire, ce sont d'excellents exercices d'articulation et de segmentation des mots dont la répétition favorise l'acquisition. Le débit de parole se régularise grâce au soutien rythmique. Le goût pour les sonorités de la langue s'y développe.
- Sur le plan lexical, on y côtoie des mots peu usités aujourd'hui et qui font référence à des métiers, des outils, des personnages inscrits dans l'histoire populaire. On y tra-



vaille la mémorisation de suites langagières.

- Sur le plan syntaxique, les tournures anciennes ou idiomatiques montrent l'évolution de la langue à travers le temps ou selon les régions. Les formes interrogatives et exclamatives sont fréquentes.
- Sur le plan de l'imaginaire, le texte fait souvent entrer dans un monde poétique surréaliste.
- Sur le plan symbolique, les paroles ont souvent un double sens et, même si l'enfant ne le perçoit pas explicitement, il comprend que l'on y parle souvent de relations humaines, de sentiments, d'amour.

Gisèle Mansaud, Conseillère pédagogique en éducation musicale (Val-de-Marne).

Mieux connaître son corps, découvrir un patrimoine culturel et associer les familles sont les trois motivations d'un projet commun aux huit classes de l'école qui s'est déroulé sur toute une année.

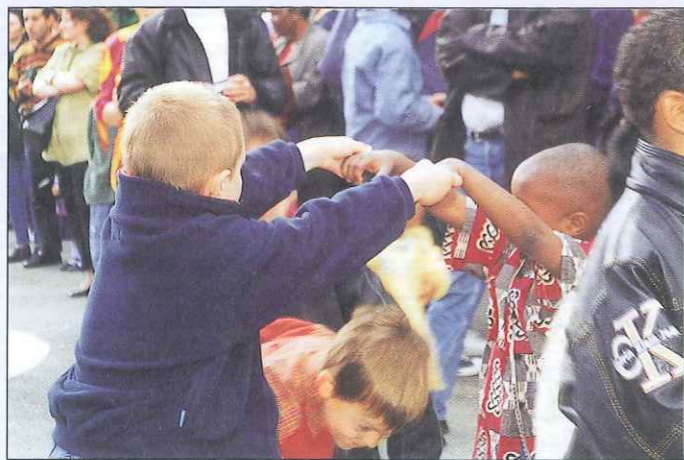
PAR L'ÉCOLE MATERNELLE LES BLEUETS



PHOTOS : AUTEUR

UN PROJET FÉDÉRATEUR

L'élaboration du projet d'école amène notre équipe enseignante à définir des priorités tenant compte du contexte local, une école maternelle de huit classes située en banlieue parisienne, et des difficultés éducatives et scolaires rencontrées par les élèves. Pour cela, nous cibons des actions à mener soit conjointement, soit de façon différenciée et complémentaire selon les classes. Nous retenons comme priorité annuelle : *enrichir le parler, lire, écrire et compter par l'expression musicale et corporelle*. Pour faire vivre ce projet, nous choisissons d'organiser un partenariat avec un groupe de musiciens et danseurs, utilisant le répertoire traditionnel et dont les compétences et l'expérience dans l'intervention auprès d'un public scolaire sont avérées. C'est ainsi que s'engage notre collaboration avec La Faribole (1).



CLASSE À PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL ET BIEN DANSEZ MAINTENANT !

UN PARTENARIAT NÉGOCIÉ

Élaborer ce partenariat nécessite de s'accorder sur des objectifs communs. L'idée première est de rassembler enseignants, enfants et parents autour du plaisir partagé de

danser. En choisissant d'organiser un bal d'école en fin d'année, nous fixons une échéance nécessaire mais sans créer la pression suscitée par une préparation de spectacle : il ne s'agit pas de montrer ce que l'on a appris dans l'année, mais d'inviter à danser ensemble. Nous pensons

en effet que les échanges avec les familles seront plus nombreux. Les modes d'intervention des danseurs et musiciens sont précisés (nombre, fréquence), mais surtout nous distinguons les moments où ils s'adresseront aux élèves de ceux destinés aux adultes de l'école. C'est l'occasion de réfléchir à l'implication de chacun dans le projet : à chaque étape, tous les adultes de l'école (2) seront partie prenante. L'alternance d'actions propres à chaque classe et d'autres communes à toute l'école se précise également : pour garantir l'enthousiasme et la motivation des enfants et des adultes, nous cherchons un équilibre entre les situations d'apprentissage des danses traditionnelles et d'autres temps, consacrés au plaisir de partager des moments de danse.

DÉROULEMENT

Faire vivre un projet, c'est procéder à des ajustements réguliers. Voici quelques étapes qui ont rythmé une année de travail.

Une première séance, organisée un mardi soir, rassemble musiciens et danseurs de la Faribole, ATSEM et enseignants. Le but est que tous les adultes de l'école connaissent le répertoire des danses puisqu'ils le transmettront à leurs élèves. L'expérience acquise par les musiciens et danseurs du groupe, permet une différenciation selon les classes :

- pour les petits, nous retenons les danses de déplacements, chansons et rondes à gestes où le texte guide les actions ;
 - pour les plus grands, les formes dansées sont plus complexes tant dans la diversité des pas utilisés que dans la difficulté des déplacements.
- Des fiches, élaborées par la Faribole, sont à la disposition des enseignantes : elles y retrouvent, pour chaque danse, la structure, les repères musicaux, les paroles qui supportent l'action. Les enregistrements qu'utiliseront les classes ont été réalisés par les musiciens du groupe : les enfants pourront donc reconnaître les instruments.

Chaque classe consacre une séquence hebdomadaire d'éducation physique à l'apprentissage du répertoire. Les séances alternent des jeux d'écoute, de rythme, de déplacement, des moments où l'on reprend des danses connues et d'autres où l'on en découvre de nouvelles.

Au second trimestre, une séance entre les adultes de l'école et le groupe La Faribole permet d'affiner la connaissance du répertoire et de répondre aux problèmes posés : en situation d'enseignement, ils ont été confrontés à des difficultés parfois inattendues (connaissance insuffisante des pas, repérage spatial ou musical incomplet, difficultés rencontrées par les élèves) pour lesquelles l'expérience du groupe offre des solutions (jeux de repérage adapté, consigne verbale particulière pour guider les enfants, etc.).

Au cours de l'année, des échanges s'instaurent entre les classes : pour danser ensemble, les plus grands accompagnent les petits dont ils connaissent rapidement les chorégraphies simples, mais aussi les invitent dans leurs danses plus difficiles.

PHOTO : LA FARIBOLE



Une rencontre avec les musiciens est organisée pour présenter les instruments traditionnels aux enfants. C'est l'occasion pour eux de confronter leurs connaissances (les musiques qu'ils ont déjà entendues) à une réalité méconnue (les musiciens et leurs instruments). Ils comprennent que la musique est vivante : les musiciens peuvent jouer à des vitesses différentes, s'adapter aux danseurs ou, au contraire, leur imposer leur rythme, ce qui n'est pas possible avec les enregistrements.

Ce travail avec La Faribole, accompagné par les conseillers pédagogiques est l'occasion de préciser les conditions d'enseignement des danses traditionnelles à nos élèves :

- garder à l'esprit que les rondes et danses sont des jeux réalisés pour le plaisir et non pour être montrés ;
- faire apprendre par imitation et mimétisme plutôt que par décomposition ;
- conserver la dynamique d'exécution pour inciter l'adaptation permanente même si la gestuelle est moins précise ;
- danser, jouer, chanter avec les élèves ;
- créer la surprise, théâtraliser en variant le rythme, la voix ou en exagérant le caractère d'un personnage ;
- ne pas séparer le chant du mouvement car c'est une dynamique qui se construit en interaction ;
- enrichir le répertoire en demandant aux enfants de trouver des variantes ou des interprétations personnelles.

NUMERO SPECIAL Danse et Jeux DU PATRIMOINE

En classe, selon l'âge et les capacités des enfants, des activités s'organisent à partir du travail corporel : formuler, évoquer ou décrire oralement (des actions, des positions, des situations vécues), représenter (des postures, des groupes), dicter à l'adulte, copier ou écrire ce que l'on souhaite retenir, une action, une sensation ou une émotion, etc.

La préparation du bal de l'école motive des situations réelles d'écriture pour informer les parents (lettres, affiches, etc.) et permet de travailler sur les différents types d'écrits.

BILAN ET PERSPECTIVE

Des séances construites et un contenu adapté suscitent un travail corporel régulier. Les progrès des enfants sont visibles et ils en prennent conscience lorsqu'ils constatent leur aptitude à réaliser des tâches de plus en plus difficiles. Les séances favorisent le développement des capacités d'écoute et d'attention. De même nous constatons les progrès réalisés dans les repérages dans l'espace, le respect des consignes, l'acceptation des autres.

Le bal est un succès. La présence de certaines familles, jusqu'alors inconnues des enseignants, est l'occasion de créer les premiers liens nécessaires à toute communication ultérieure. La participation active des parents et les échanges qui en ont découlé nous montrent que, tout au long de l'année, les enfants les ont

associés à leur travail : ils ont communiqué verbalement et les familles ont suivi, par l'intermédiaire des cahiers de vie, l'avancée du projet. De plus, les enseignants ont appris, au cours de cette année, un répertoire nouveau, qu'ils réutilisent depuis dans leur enseignement. L'enrichissement de leurs connaissances (jeux chantés et dansés, éventail de danses et meilleure connaissance des démarches d'apprentissage) leur permet une pratique régulière avec leurs classes.

La suite de ce projet a été envisagée par l'ensemble de l'équipe de l'école. Pour la deuxième année, nous avons ainsi choisi deux axes : élargir le répertoire sur le thème des « Danses du monde » et créer un temps fort rassemblant toutes les classes lors d'une *semaine de la musique* dans l'école. Pour la troisième année, dans le cadre des classes à projets artistique et culturel, nous travaillerons en partenariat avec une compagnie de danse contemporaine. Les activités corporelles d'expression seront ainsi abordées. Au cours des trois années que dure le projet d'école, nous aurons ainsi appréhendé trois dimensions culturelles différentes contribuant à un même objectif.

École maternelle Les Bleuets, Fresnes (94).

(1) Le groupe La Faribole, propose des actions vers le public scolaire parallèlement à ses activités auprès d'adultes (ateliers, stages, bals, création de spectacles, etc.). Il utilise le répertoire traditionnel français et privilégie les échanges réguliers avec les classes, source de progrès. Contact : 4, rue E. Grasset, 92160 Antony.
(2) Enseignantes et personnel de l'école (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles).