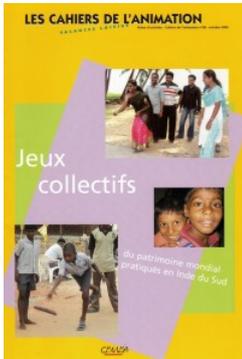


Jeux collectifs du patrimoine mondial en Inde du Sud



De novembre 2007 à novembre 2008, les Ceméa Bourgogne ont participé à trois missions en Inde du Sud à la demande de partenaires indiens qui, suite au tsunami de décembre 2004 (près de 5000 victimes dans l'état du Tamil Nadu), ont créé l'association Nangal qui signifie « ensemble » en tamoul. Nangal tente dans le village de Thazhanguda à quelques kilomètres au sud de Pondichéry) d'améliorer l'éducation globale des enfants. Pendant ces trois missions, nous avons essayé de mettre en oeuvre la pédagogie liée à l'Education nouvelle que nous pratiquons dans nos stages Bafa. Nous avons, professeurs, animateurs, coordonateurs indiens et formateurs des Ceméa Bourgogne tenté de réfléchir ensemble à l'éducation des enfants.

Ensemble nous avons tenter de trouver des solutions pour améliorer la prise en charge éducative globale des enfants, pas seulement en essayant d'améliorer leurs apprentissages par une prise en compte plus grande de l'enfant en tant qu'individu à part entière mais aussi en essayant ensemble de comprendre les besoins des enfants indiens de Thazhanguda afin d'agir au mieux. La pratique d'activités – agir concrètement – fait partie de nos stages en France, nous avons, en Inde aussi, pratiqué ensemble diverses activités dont des jeux collectifs empruntés au patrimoine mondial. Nous avons pu voir, à 8000 km de Dijon que le plaisir de jouer était, en Inde aussi, bien réel. Les pages qui suivent présentent quelques jeux que nous avons proposés là-bas et que nous pratiquons régulièrement en stages et en accueils collectifs de mineurs, ici. Les fiches sont illustrées par des photos prises en Inde.

Ceméa Bourgogne

[Jeux collectifs du patrimoine mondial en Inde du Sud](#)

Sortir du jeu imaginaire

Comment faire admettre aux enfants que le village de lutins qu'ils ont observé pendant une semaine est un jeu avec un début, une fin et des règles qu'ils ont construites au fur et à mesure du jeu ?

Quelle place donner à l'imaginaire, jusqu'où faut-il aller pour ne pas mettre en péril la sécurité affective des enfants ? A-t-on le droit de mentir aux enfants ? Inventer une histoire pour les faire entrer dans le jeu, est-ce

leur mentir ? Tant de questions auxquelles il est nécessaire d'avoir réfléchi avant de se lancer dans cette merveilleuse aventure de l'imaginaire avec de jeunes enfants.

Une partie du groupe des petits a été invitée à explorer la forêt pour y découvrir des maisons de lutins disposées çà et là par un animateur pendant la nuit. Très vite, les enfants se prennent au jeu et décident de leur donner à manger, de leur faire des cadeaux... Chaque jour débute une nouvelle aventure, une nouvelle histoire avec ces petits personnages qu'ils ne voient jamais mais qui toutes les nuits laissent des traces de leurs passages. Pour relancer chaque journée, l'animateur confectionne de nouvelles maisons... De plus en plus intrigués, les enfants construisent des détecteurs de lutins pour tenter de les localiser. Ils partent alors en expédition dans la forêt. Afin de « pimenter » le jeu l'animateur les emmène sur la piste d'un ours qui habite la forêt et menace le village des lutins. Les enfants chuchotent, se cachent... pour ne pas se faire remarquer par l'animal. Aucun signe de nervosité, de peur apparente, tous les enfants sont dans le jeu. Le lendemain après-midi, un petit garçon ne veut pas rejoindre son groupe, il reste avec nous à l'infirmerie. Au moment du goûter, il va avec les autres, mais il refuse de monter dans la prairie. Nous mettons cela sur le compte de la fatigue et sur le fait que sa maman lui a dit le matin même que le lendemain il resterait à la maison avec elle. Le soir, à l'arrêt du bus, nous expliquons cela à sa maman ainsi que nos différentes hypothèses. Elle nous dit alors que son fils a cauchemardé la nuit, qu'il a eu peur de la forêt, qu'il lui a dit ne plus vouloir y retourner...

Nous n'avons pas vu ou n'avons pas su décoder les signes de crainte chez cet enfant. Sans doute qu'à un moment donné nous n'avons pas fait la différence entre un sourire d'amusement et un sourire de façade qui masque la peur. Nous n'avons peut-être pas pris suffisamment de temps avec lui pour expliquer qu'on joue à faire semblant, que l'ours n'existe pas, que c'est un jeu. Le soir en réunion nous évoquons la fin de cette aventure, comment amener les enfants à bien prendre conscience que c'est un jeu qu'ils ont construit ensemble, que tout cela n'existe pas ? Se pose alors la crainte de leur avoir menti, de les avoir trahi. Il s'agit de leur faire comprendre qu'on a joué à « faire semblant ». L'animateur peut retourner sur les lieux pour leur dire et leur montrer tout ce qu'il a fait lui-même... Ce serait, au contraire, plus dangereux de ne pas leur dévoiler le jeu, de les laisser croire aux lutins, aux ours dans la forêt, de les laisser grandir avec toutes ces fausses idées vectrices de craintes. Une deuxième piste a été de redonner à la forêt un caractère « concret » en y pratiquant un jeu qui ne fasse pas du tout appel à l'imaginaire, mais qui l'utilise pour ses qualités propres. L'idée retenue a été un jeu de cachette : retrouver un objet bien connu des enfants qui a été préalablement caché par l'animateur. Pour cela, il est nécessaire de baliser le terrain de manière très précise. Tout cela dans le but de ne pas insécuriser les enfants. Si le jeu avec l'imaginaire est nécessaire, il est tout aussi indispensable de pouvoir en sortir.

Marlène Mouillaud

Article extrait de [CA n°56 – D'un été vers l'autre](#)

Peur des Pokémon ?



L'humour douteux des noms des personnages, le graphisme simpliste inspiré des dessins animés japonais, la valeur marchande attribuée à chaque carte ne contribuent pas aisément à séduire les parents, enseignants ou animateurs. Mais une autre raison explique sans doute le rejet manifesté par certains adultes. Ce jeu leur échappe ! Dans un ouvrage récent (1), le psychanalyste Serge Tisseron démontre que le succès des Pokémon tient en partie à la complémentarité du jeu sur console et des cartes imprimées. Face à sa Game-Boy, l'enfant est conduit à s'identifier à un petit garçon chargé de faire évoluer les créatures de son choix, il intervient dans le déroulement des faits et peut se projeter dans l'action. À l'inverse, les images fixes que sont les cartes, incitent l'enfant à s'identifier aux caractéristiques de telle ou telle créature, à se projeter dans l'être, à rêver de détenir l'apparence ou les qualités de son personnage préféré. Les relations que l'enfant établit avec chacune des deux formes du jeu sont donc très différentes. Dans la version informatique l'enfant intervient dans un scénario, doit inventer des stratégies et obtenir des informations auprès des personnages. Dans le jeu de carte, il évolue en même temps que son ou ses personnages favoris en traversant différentes épreuves. L'image de carton reste telle que nous l'avons toujours pensée : un miroir ou un reflet de la réalité. L'image vidéo, elle peut être explorée, conquise, transformée. Il y a probablement là une explication du succès des Pokémon, en même temps qu'un élément supplémentaire de l'incompréhension qu'éprouvent certains adultes.

Une autre culture ludique

Une autre difficulté brouille nos repères d'adultes : ces jeux ne correspondent à aucun souvenir des jeux pratiqués par les enfants il y a vingt ans ou plus. Un des fragments du dernier livre de Philippe Delerm (2) évoque avec pertinence sa délicate tentation d'adulte d'entrer dans le jeu d'un enfant absorbé par son fort PlayMobil® : « Tu crois que je saurais jouer au fort avec toi ? » (2) Tentative périlleuse de se prouver à soi-même que l'on est encore capable de s'immiscer passagèrement dans l'enfance. Prise de risque aussi ; celui de se voir jugé par l'enfant, trop visiblement étranger aux subtilités du conditionnel : « On aurait dit que je t'aurais envoyé un émissaire pour parlementer. » (2) Ce regard sur le jeu de l'enfant, le fait que puisse exister la velléité d'y prendre part, traduit une compréhension, une réminiscence d'une culture ludique pas tout à fait oubliée. Mais aujourd'hui, combien d'adultes peuvent envisager de jouer aux Pokémon ? Tellement ces êtres semblent éloignés de nos propres références enfantines. Tellement les règles du jeu paraissent, au moins à première vue, étrangères à

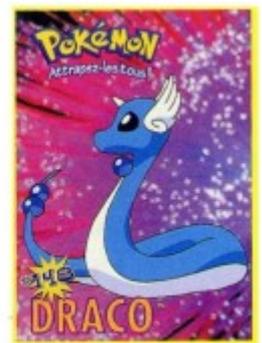
notre expérience. Dans sa version cartes imprimées, la complexité du jeu (plus de 250 personnages différents) a conduit les enfants à développer, comme souvent ils savent le faire, leurs propres règles, plus simples, mais aussi plus fluctuantes suivant l'âge, les lieux, le moment. Et l'adulte s'y perd un peu plus encore... La version jeu électronique fait appel à une technologie informatique en constante évolution vis-à-vis de laquelle beaucoup d'adultes ont un handicap en terme de savoir et d'habileté. L'aisance des enfants dans l'acquisition du maniement des jeux électroniques leur permet de surpasser la plupart des adultes. Là où ces derniers cherchent une progression logique, un mode d'emploi, et avancent avec une grande méfiance, les enfants usent et abusent du tâtonnement, investissent, sans même toujours en prendre conscience, toutes les subtilités conçues à dessein pour une approche intuitive. « Avec les Pokémon, l'enfant fait des choses auxquelles les parents ne comprennent plus rien et, qui plus est, dans un domaine où l'adulte sent qu'il est dépassé, celui des nouvelles technologies et des fantasmes qui les accompagnent. » (3) Sans doute, plutôt que de céder à la tentation du rejet, les adultes doivent s'intéresser à ces jeux, mieux en comprendre les multiples intérêts et communiquer avec les enfants pour les aider à mieux en tirer profit.

Un terrain d'aventure structuré !

Pour Serge Tisseron les deux versions du jeu sont en effet riches d'intérêt. Le caractère interactif et évolutif du jeu d'abord permet aux enfants d'élaborer eux-mêmes une mise en scène de leurs peurs ou de leurs aspirations. La relation aux éléments (l'air, le feu, la terre et l'eau), l'apparence de chaque personnage et les métamorphoses qu'il subit, renvoient l'enfant à son propre corps et à son rapport au monde. La structure du jeu, les étapes (représentées par exemple par les différentes catégories de boîtes de cartes) balisent la progression des pouvoirs acquis par le joueur. C'est un ensemble de repères, prévisibles, qui organise le futur. « [Pour les enfants] l'avenir est devenu flou, et ils perçoivent souvent, à juste titre, leurs parents comme flottants et désemparés devant les bouleversements du monde. Dans ce jeu, au contraire, ils sont appelés à s'identifier à un héros de leur âge qui en a un. On comprend leur bonheur ! » (3) Dans cette progression, le joueur est accompagné, soutenu, conseillé par un personnage bienveillant (le professeur Chen). Il peut le consulter régulièrement, comme il demanderait conseil, dans la vie, aux adultes auxquels il accorde sa confiance. Une caractéristique des jeux vidéo est qu'ils obligent les joueurs à échanger des informations, à confronter leurs problèmes pour mieux partager les solutions. Même sans l'intermédiaire du câble ou d'internet, la sociabilité est indispensable, elle fait partie intégrante du jeu. Il n'est pas plus envisageable de progresser seul dans le jeu des Pokémon que de parvenir seul à atteindre le but dans un jeu de coopératif. Le danger du repli sur soi, s'il existe, ne provient pas du jeu lui-même. Bien au contraire les jeux vidéos encouragent, impliquent la socialisation. Pour Serge Tisseron, l'enfant qui trouve refuge dans le jeu vidéo (ou dans une autre passion solitaire) souffre en amont d'un isolement relationnel. Les mensonges, les fictions familiales, les contradictions et l'hypocrisie du monde qui l'entoure le poussent à s'enfermer dans l'univers des jeux vidéos qui se présentent explicitement comme des fictions : « [...] les images, elles,

ont toujours l'honnêteté de leur mensonge. Elles ne font jamais croire qu'elles disent la vérité. » (1) Lorsque nos parents nous offraient des jouets, ils connaissaient d'avance, et d'expérience, l'usage que nous en ferions. Les petites voitures, les poupées, les jeux de construction, les dinettes, avec lesquels ils avaient eux-mêmes joué, n'étaient pour nous que le moyen de nous approprier un monde qu'ils connaissaient bien : le leur, celui de leurs activités d'adultes. Aujourd'hui, d'autres jouets s'ajoutent aux jeux traditionnels. Ils permettent aux enfants de se préparer à un monde qui bouge, et qui désoriente parfois les adultes. Ils permettent aux enfants de construire leur relation à la machine, aux automates, aux gadgets intelligents. En jouant avec ces jouets différents, l'enfant apprend à relativiser leurs pouvoirs, à les traiter comme de simples outils, dénués de toute volonté, sans autres intérêts que ceux qu'il lui accorde. Il relativise leurs pouvoirs, apprend à se détacher d'eux quand le plaisir du jeu s'évapore et ne correspond plus à ce qu'il recherche, comme pour tout autre jouet. En cela, il bénéficie d'une compétence précoce qui fait parfois défaut aux adultes, plus fascinés et rapidement dépendants des gadgets électroniques (4). Les craintes qu'éprouvent certains adultes ne doivent pas les conduire à rejeter ces jeux. Ils priveraient les enfants d'apprentissages de comportements et d'attitudes qu'ils n'ont pas eux-mêmes acquis mais que le monde en évolution rend indispensables.

Ce qui ne change pas : le rôle médiateur de l'adulte



Beaucoup d'adultes sont désorientés par certains jeux nouveaux, imposés avec force par un tapage médiatique agressif. Quand il existe, le rejet des Pokémon par les adultes tient pour partie à des angoisses nées de l'incompréhension et du sentiment d'être exilés, étrangers à ce monde. Pourtant la présence de l'adulte reste primordiale. Son regard bienveillant, son écoute, sa manière de rentrer dans le jeu sans y être impliqué de la même manière que l'enfant, la possibilité qu'il offre de poser une parole sur les émotions vécues par l'enfant au cours de ses aventures ludiques se rapprochent du rôle de l'adulte racontant une histoire à l'enfant. S'ils se désintéressent de cette forme de jeu, le parent, l'animateur ne peuvent plus être des recours possibles lorsque l'expression d'une inquiétude ou la rencontre d'un problème nécessitent d'être verbalisées. La relation qui se noue, la communication qui s'établit, aident l'enfant à prendre de la distance avec le jeu. C'est cette présence qui constitue la meilleure garantie contre les éventuels effets néfastes des monstres venus du Japon.

Guy Loyrion

Notes (1) Tisseron (S.), *Petites mythologies d'aujourd'hui*, Aubier, Paris, 2000. (2) Delerm (P.), *La sieste assassinée*, Gallimard, Paris, 2001. (3) Tisseron (S.), « *Le parcours initiatique des Pokémon* », *Le Monde Diplomatique*, novembre 2000. (4) Carmagnart (F.) et (E.) Robson, « *Qui a peur du Tamagochi ?* », Hermès Sciences Publication, 1999.

Article extrait de [Les Cahiers de l'Animation n°34](#)

Les jeux collectifs des 3-7 ans

Dans la famille, à l'école maternelle, dans les différents clubs et institutions qui accueillent les enfants les pratiques corporelles et ludiques ont indéniablement fait leur place parmi les facteurs importants de leur développement. Les idées nouvelles sont marquées par plus de liberté de mouvement accordée aux enfants, d'où l'utilité de parcs de jeux, de "structures" à grimper, s'équilibrer, se suspendre, se cacher, se balancer, glisser, l'offre de jouets invitant à l'action, à l'expérimentation, à l'imitation et la mise à disposition d'espaces et de matériels favorisant la "costumation" et les jeux symboliques. Sont aussi reconnus les bienfaits des contacts sensibles avec différents milieux physiques – eau, soleil, neige, sable, forêt...

Certes, sur le terrain les batailles engagées sont loin d'être gagnées. Les inégalités, l'injustice, la pauvreté ont, dès cet âge, créé des clivages. Tous les enfants n'ont pas le même accès au club des bébés-nageurs, à la patinoire, au jardin des neiges, à la ludothèque, à l'école de danse ou de judo, à un centre de vacances ou une garderie bien équipée. De plus, les idées nouvelles, plus ou moins bien médiatisées ont pu, ici ou là, donner lieu à des dérives : soit un laisser-faire systématique senti par l'enfant comme un manque de repères, un abandon, voire un droit de tout faire ; soit un forcing de sollicitations où la plasticité de l'enfant et son appétit d'activité servent d'alibi à l'impatience de certains adultes d'en faire des champions.

Mais souvent, l'oublié de cette évolution vers plus de motricité, plus d'expérimentation, plus d'activité, le parent pauvre, le laissé pour compte, c'est le jeu collectif. C'est que certaines interprétations d'analyses de psychologues ont été hâtives, menant à des contre-sens. La classification de Piaget, fixant l'apparition des jeux à règles vers 8-9 ans, après celle des jeux symboliques (3 ans) et des jeux d'exercice est souvent comprise comme une succession de tranches étanches, alors que chacun de ces comportements est présent toute la vie. Il évolue avec des périodes plus manifestes que d'autres où il envahit toutes les conduites. Les "relations socio-motrices", par exemple, sont présentes dès le plus jeune âge. Hubert Montagner a montré, en observant les jeunes enfants dans les crèches, la place importante de ces relations dans leur comportement et la formation de leur personnalité. On coopère, on s'oppose, on s'imite, on s'agresse, on cherche à dominer ou à

suivre, dès le plus jeune âge.

À 3 ans, l'enfant est capable de comprendre et d'appliquer une règle concernant le rapport à l'espace (cette ligne au sol dessine ton nid), aux objets (la cible est cette porte), aux autres (on passe sous les bras), de comprendre le but du jeu (ramasser et rapporter les balles rouges), de jouer un rôle (se cacher) ; mais, à l'évidence il ne peut se mettre à la place d'autrui, analyser rapidement une situation où sont imbriqués partenaires et adversaires, se conformer à une tactique collective. Les éléments de complexité à prendre en compte sont multiples : l'effectif d'enfants, la régulation de l'adulte, la nouveauté du jeu, le nombre de consignes et de règles, la technicité demandée aux gestes... mais le critère choisi comme axe de notre proposition est celui des rôles socio-moteurs, leur nombre et leur stabilité. Déjà certains fichiers de jeux pour l'école maternelle classent ainsi :

- les jeux où les enfants reçoivent tous la même consigne (Cherchons...)
- ceux où un enfant reçoit une consigne différente des autres (Loup, y es-tu ?)
- ceux où deux groupes reçoivent des consignes différentes (Le filet des pêcheurs) Notre tableau à double entrée (p. 30) va plus loin en suivant les travaux de Pierre Parlebas et en distinguant :
- les duels d'individus ou de groupes aux rôles symétriques ;
- les duels dissymétriques ;
- les épreuves opposant trois équipes rivales (ou plus éventuellement), directement ou indirectement (par barème interposé) ;
- les oppositions d'un joueur contre tous les autres (situation pouvant évoluer). Au début, l'adulte joue souvent le rôle central.
- les jeux d'un groupe où chacun joue pour soi.

Nous pensons que dans un fichier, les jeux doivent être déshabillés de leurs thèmes symboliques (fleurs, papillons, sorcières, animaux, aventures...) car ceux-ci doivent appartenir au groupe de joueurs, en fonction de son milieu et de son histoire propre. Cependant certaines dominantes apparaissent : • le voyage pour les parcours, pistes, relais, rallyes ; • la chasse pour les cachettes-recherches, les poursuites, les esquive-ballons, les investissements de territoires ; • les épreuves initiatiques pour les défis d'adresse et d'agilité comme les billes, sauts à l'élastique... • l'animation qui consiste à faire vivre une balle, un volant... par renvoi contre un mur ou au dessus d'un filet... • la bataille comme dans le corps à corps ou la dispute d'un ballon ; • la comédie comme dans les jeux de taquinerie (Je te tiens par la barbichette) ou dans les petits jeux d'expression (mimes...) ; Les titres donnés en illustration du tableau peuvent paraître énigmatiques. Les éclaircissements qui suivent les expliquent et les prolongent.

Jean-Claude Marchal, groupe de recherche Jeux et pratiques ludiques des Ceméa

Bibliographie Marchal J.-C., Jeux traditionnels et jeux sportifs, ed. Vigot, Paris, 1990. Marchal J.-C., École maternelle, 48 fiches de jeu, ed. EPS, Paris. Montagner H., L'Activité ludique, Ceméa, 1991. Parlebas P, Jeux sports et sociétés, lexique de praxéologie motrice, ed. Insep, Paris 1999.

Article extrait de [Les Cahiers de l'Animation n°29](#)