

J O U E R   E T  
A P P R E N D R E   E N  
M A T E R N E L L E

TOUS DOMAINES

—  
CYCLE 1

NOUVEAU  
PROGRAMME  
2015

OUVRAGE COLLECTIF





J O U E R   E T  
A P P R E N D R E  
E N   M A T E R N E L L E

---

## Tous domaines Cycle 1

Cathy Le Moal

Valérie Soler

Viviane Marzouk

Françoise Arnaud Rossignol

Karine Griffoul

---

**Directeur de publication**

Jean-Marc Merriaux

**Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie**

Michèle Briziou

**Directeur artistique**

Samuel Baluret

**Coordination éditoriale**

Sylvie Casanova-Karsenty

**Suivi de fabrication**

Séverine Chevé

**Infographie et mise en page**

Christophe Herrera

**Conception graphique**

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

**Crédits images**

Main sur paroi de la grotte Chauvet © J. Monney-MCC, p. 39.

Main gauche grande dite main de pianiste, Auguste Rodin,

© musée Rodin [photo Adam Rzepka], p. 39.

Le pouce, Vue © akg-images/Archives CDA/St-Genès, p. 39.

Les vacances de Hegel © R. Magritte/BI, ADAGP, p. 58.

Rue de Paris, temps de pluie © The Art Institute of Chicago, p. 58.

Marilyn Monroe, Private Collection Photo © Christie's Images/  
Bridgeman Images, p. 122.

Woman in hat © Krimzoya46 - Fotolia.com, p. 126.

Sunflowers © Yakymenko - Fotolia.com, p. 126.

Paysage © Jy cessay - Fotolia.com, p. 126.

Seascape Sea breeze © Yakymenko - Fotolia.com, p. 126.

Long Term Parking © ADAGP, Paris, 2015 – Cliché : Banque  
d'Images de l'ADAGP, p. 185.

Voiture Venise © Olivier Vin/AFP, p. 185.

www.fordesigner.com, p. 46, 52, 54, 56-57, 69.

www.all-silhouettes.com, p. 187.

**Couverture**

Enfant en situation : Valérie Soler

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-03691-9

© Réseau Canopé 2015

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 @ 4 - BP 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

---

Les fiches du présent ouvrage sont le fruit d'une pratique effective axée sur la mise en œuvre de jeux traditionnels et patrimoniaux en maternelle, aux divers niveaux d'enseignement.

**Partie 1***Repères et références :*

Françoise Arnaud-Rossignol, inspectrice de l'Éducation nationale honoraire.

Viviane Marzouk, professeure agrégée, formatrice, ESPE Languedoc-Roussillon.

**Partie 2***Éléments de méthode :*

Françoise Arnaud-Rossignol et Viviane Marzouk.

*Enjeux didactiques par domaine et contribution aux fiches :*

Viviane Marzouk.

*Fiches de jeux :*

Cathy Le Moal, conseillère pédagogique.

Valérie Soler, directrice d'école maternelle, maître formateur.

Karine Griffoul, professeure des écoles, maître formateur.

*Photos d'activités en classe :*

Valérie Soler, p. 37, 41, 44, 49, 84-86, 99, 130-131, 151-152, 158, 172, 176-177, 180, 183.

Cathy Le Moal, p. 56, 60, 73.

## SOMMAIRE

---

5 Introduction

### PARTIE 1

---

7 **REPÈRES ET RÉFÉRENCES**

9 Éclairages théoriques

11 Le jeu dans le développement global de l'enfant

13 Jouer à l'école

### PARTIE 2

---

23 **EN PRATIQUE**

25 Éléments de méthode

---

31 **MOBILISER LE LANGAGE**

32 Enjeux didactiques

35 Répertoire des fiches

36 Les jeux de doigts

40 Le jeu de Kim

43 Les marionnettes

47 Qui est-ce ?

51 Le Memory

55 La météo

59 Embarquement pour...

63 Le pigeon vole

67 Le jeu des 7 familles

71 La pâte à modeler

75 Le loto des lettres

79 Le méli-mélo

83 Le téléphone graphique

---

87 **PRATIQUER DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET ARTISTIQUES**

88 Enjeux didactiques

95 Répertoire des fiches

96 Dansons la capucine

100 Les écureuils en cage

103 Chat perché

106 Le béret

110	Le jeu du miroir
113	La marelle
118	Le détective
121	La roue des couleurs
125	La chasse au trésor
129	La devinette des instruments
133	Le cadavre exquis
137	Le Colin-Maillard des bruits

---

141      **STRUCTURER SA PENSÉE ET EXPLORER LE MONDE**

142	Enjeux didactiques
149	Répertoire des fiches
150	Les dominos
154	Les puzzles
157	La bataille
162	Les petits chevaux
166	Le jeu de l'oie
170	Le jeu de construction
174	La boîte à mystères
178	La pêche aux canards
182	Le garage
186	Le jeu du morpion

# INTRODUCTION

Que l'école maternelle se questionne sur le jeu, l'affaire n'est pas nouvelle. Pauline Kergomard, première Inspectrice Générale des écoles maternelles de 1881 à 1917, déclarait déjà : « *Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?* »<sup>1</sup>. Et pourtant, un siècle plus tard, il faut encore réaffirmer la place du jeu dans les apprentissages. La loi pour la refondation de l'École de la République<sup>2</sup> et le référentiel des compétences des professeurs<sup>3</sup> rappellent que l'école doit développer l'envie et le plaisir d'apprendre. De même, le programme de l'école maternelle de 2015 met-il en exergue le jeu car il « *favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages* »<sup>4</sup>, et lui consacre-t-il une sous-partie spécifique, « Apprendre en jouant ».

Le mot « jeu » recouvre une telle variété de situations qu'il traverse les questions de pédagogie et de didactique et les entrecroise. Nécessaire au développement de l'enfant, à la construction de sa personnalité et de sa relation aux autres, il sollicite toutes les capacités tant sociales qu'intellectuelles. Comment l'école pourrait-elle faire sans le jeu ? Il ne s'agit pas de l'instrumentaliser ou de mettre à mal les enjeux de la maternelle en laissant penser que l'on va à l'école pour jouer, mais de reconnaître le potentiel éducatif du jeu qui, par la multiplicité de ses formes, permet l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être. Le jeu est donc une modalité parmi l'ensemble des pratiques pédagogiques ; plus l'enfant est jeune, plus sa place doit être importante dans sa journée. Pour répondre à cette évidence, les enseignants font montre d'une grande créativité ; outre les jeux traditionnels qu'ils peuvent mobiliser et réinvestir, ils en imaginent et/ou en fabriquent, souvent avec l'aide des ATSEM<sup>5</sup>. Cet ouvrage propose des pistes pratiques organisées autour de ces partis-pris et d'une dynamique pédagogique particulière, au croisement des apprentissages dès le plus jeune âge.

<sup>1</sup> E. Plaisance, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Texte n° 29, p. 90, PUF, Paris, 1996.

<sup>2</sup> Cf. dans la loi du 08/07/2013, l'objectif de « *développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève* ».

<sup>3</sup> BO n° 30 du 25/07/2013.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 26/03/2015, p. 4.

<sup>5</sup> ATSEM : Agent territorial spécialisé d'école maternelle.

R

E

P

É

R

R

É

F

É

R

---

# Repères et références

R E S E T  
R E N C E S

PARTIE 1

## ÉCLAIRAGES THÉORIQUES

L'importance pédagogique du jeu a été perçue de longue date, et Platon prônait déjà l'utilisation des jeux pour l'éducation des jeunes enfants. Au cours du xx<sup>e</sup> siècle, nombre de philosophes, sociologues, psychanalystes, psychologues et historiens de l'éducation s'y sont particulièrement intéressés. Certaines approches et références sont ici résumées, qui se complètent et permettent de saisir sa riche complexité et ses implications profondément constructives.

L'ouvrage de Roger Caillois, *Les jeux et les hommes* (1958), fait référence. Observant l'interdépendance des jeux et de la culture, l'écrivain sociologue<sup>1</sup> dresse pour la première fois un recensement des jeux pratiqués par les hommes et élabore une théorie de la civilisation ainsi qu'une interprétation des différentes cultures à travers eux.

Certains extraits peuvent éclairer notre propos : « À l'inverse de ce qu'on affirme souvent, le jeu n'est pas apprentissage de travail [...] il introduit à la vie dans son ensemble en accroissant toute capacité de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés. Le jeu invite à une maîtrise de soi en ce qu'il s'appuie souvent sur des relations humaines. »<sup>2</sup>

Roger Caillois s'intéresse au jeu globalement, mais aussi au jeu de l'adulte plus particulièrement et à sa dimension sociologique. Il propose une classification en quatre catégories<sup>3</sup>, où les jeux sont répartis d'après l'attitude des joueurs :

- compétition pour *Agôn*, ce qui suppose entraînement, effort et désir de gagner ;
- hasard pour *Aléa*, où il n'est pas besoin de s'entraîner puisque c'est le hasard qui est le ressort du jeu ;
- simulacres, fiction, imitation pour *Mimicry* : jouer au docteur, à être quelqu'un d'autre, le joueur investit un rôle ;
- vertige pour *Illinx* : ce qui est recherché, c'est le décolllement de la réalité stable, l'étourdissement.

Ces catégories, mêlant les « jeux du corps et ceux de l'intelligence »<sup>4</sup>, s'organisent en deux pôles : « À une extrémité règne, presque sans partage, un principe commun de divertissement, de turbulence, d'improvisation libre et d'épanouissement insouciant, par où se manifeste une certaine fantaisie incontrôlée qu'on peut désigner sous le nom de *Paidia*. À l'extrémité opposée, cette exubérance espiègle et primesautière est presque entièrement absorbée, en tout cas disciplinée, par une tendance complémentaire, inverse à quelques égards, mais non à tous, de sa nature anarchique et capricieuse : un besoin croissant de la plier à des conventions arbitraires, impératives et à dessein gênantes, de la contrarier toujours davantage en dressant devant elle des chicanes sans cesse plus embarrassantes, afin de parvenir au résultat désiré. Celui-ci demeure parfaitement inutile, quoiqu'il exige une somme constamment accrue d'efforts, de patience, d'adresse ou d'ingéniosité. Je nomme *Ludus* cette seconde composante. »

Une telle classification n'est cependant pas à prendre au pied de la lettre : beaucoup de jeux empruntent à la fois à deux catégories, comme *Aléa* et *Agôn*, par exemple. Ainsi le jeu de l'oie associe-t-il au hasard du tirage des dés, la compétition pour le parcours à terminer avant

<sup>1</sup> 1913 – 1978.

<sup>2</sup> R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, 1<sup>re</sup> édition 1958, édition revue et augmentée en 1967, Gallimard, coll. « Folio essais » [n° 184], Paris, rééd. 1991.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

RÉPARTITION DES JEUX				
	AGON (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
↑ PAIDIA Vacarme, agitation, fou-rire	Course, lutte, etc. athlétisme	Pile ou face, comptines	Imitations enfantines, jeux d'illusion, poupée, panoplies, masque, travesti	Manège, "tournis" enfantin, balançoire, valse
Cerf-volant, solitaire, réussites, mots croisés	Boxe, billard, escrime, dames, football, échecs, escrime	Pari, roulette		Valador, attractions foraines, ski, alpinisme, voltige
↓ LUDUS	Compétitions spor- tives en général	loteries simples, composées ou à report	Théâtre, arts du spectacle en général	

N.B. Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

ses adversaires. Il est à noter que l'école fait une grande place aux catégories Agôn et Mimicry.

En amont, ou parallèlement aux travaux de Roger Caillois, d'autres, menés principalement dans le champ de la psychanalyse et de la psychologie, ont affirmé le rôle et l'intérêt du jeu.

Mélanie Klein<sup>1</sup>, dans son ouvrage *La psychanalyse des enfants* (1932)<sup>2</sup>, aboutissement de ses premières recherches et texte fondateur de la psychanalyse des enfants, a présenté le jeu comme un moyen d'analyse et de thérapie. Sa démarche repose sur l'idée que les enfants expriment leurs pulsions, leurs désirs, leurs fantasmes et leurs expériences dans leurs jeux.

Pour Jean Château<sup>3</sup>, à la fois philosophe et professeur de psychologie, le jeu a une fonction représentative au service de l'affirmation de soi. « C'est par la conduite du faire-semblant, première forme des conduites représentatives, que débute le jeu humain », écrit-il dans *L'enfant et le jeu* (1950)<sup>4</sup>. Il est moteur dans la construction de l'autonomie de la personne et de sa relation à autrui. « Le jeu est révélation. Révélation de soi à

soi, révélation des autres à soi, révélation de soi aux autres.<sup>5</sup> »

Johan Huizinga<sup>6</sup>, historien néerlandais, étudie la fonction sociale du jeu dans son ouvrage *Homo ludens* (1951)<sup>7</sup>. Il y défend l'idée que le jeu est une condition d'existence de la culture, qu'il est une « activité féconde ».

Donald W. Winnicott<sup>8</sup>, pédiatre et psychanalyste britannique, affirme pour sa part que le jeu est un tout qui a des vertus en soi. Son ouvrage *Jeu et réalité, l'espace potentiel* (1971)<sup>9</sup> décrit le jeu comme acte créateur, avec des variations multiples. Il intègre l'individu dans une société et dans une culture. Le jeu « game », organisé par des règles, se distingue du « play », jeu libre, et, sous toutes ses formes, il est considéré comme fondamental à la construction de la personnalité.

Ces éclairages confortent le propos pédagogique qui est de prendre en compte les activités ludiques pour accompagner chaque enfant, dans sa globalité, au début de son parcours d'écolier.

<sup>1</sup> 1882 – 1960. Psychanalyste britannique.

<sup>2</sup> M. Klein, *La psychanalyse des enfants*, coll. « Quadrige », PUF, Paris, 4<sup>e</sup> édition, 2013.

<sup>3</sup> 1908 – 1990. Professeur de psychologie, directeur de l'Institut d'études psychologiques et psychosociales de l'Université de Bordeaux (1961-1969).

<sup>4</sup> J. Château, *L'enfant et le jeu*, les éditions du Scarabée, Paris, 1<sup>re</sup> édition, 1950.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> 1872 – 1945.

<sup>7</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, coll. « Tel » [n° 130], Gallimard, Paris, 1<sup>re</sup> édition, 1951.

<sup>8</sup> 1896 – 1971.

<sup>9</sup> D. W. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, 1975 (*Playing and Reality*, 1971), réédité en coll. « Folio », 2004.

# LE JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT

Jean Piaget, dans *La formation du symbole chez l'enfant*<sup>1</sup>, souligne les liens entre le jeu, la pensée logique et la socialisation: « *La plupart des jeux permettent au Moi d'assimiler la réalité tout entière: reproduire ce qui a frappé, évoquer ce qui a plu, participer de plus près à l'ambiance* ». Le jeu est, pour lui, une activité fondamentale dans la construction de l'intelligence, car il permet de découvrir et d'appréhender le monde: les objets, les autres, la vie, et ainsi d'assimiler le réel. D'abord exercice sensori-moteur, puis jeu symbolique ou jeu d'imagination, en fonction du développement de l'enfant, le jeu conduit de l'action à la représentation. Or, la fonction symbolique, qui caractérise la période de 2 à 6 ans, c'est-à-dire l'âge des élèves de maternelle, est essentielle non seulement à la construction de l'intelligence, mais aussi aux apprentissages scolaires. Il s'agit de la capacité à évoquer des faits ou des objets absents, appartenant au passé, au futur ou à l'imaginaire, par le langage oral ou écrit ou encore par le dessin. Les activités et les jeux d'imitation, de « *faire semblant* », favorisent, selon Piaget, le déclenchement de cette fonction symbolique: l'enfant imite d'abord des comportements de l'autre, puis il reproduit ces comportements de façon différée, ce qui lui permet de s'accommoder au réel, de tenir compte de l'autre, mais aussi de s'en différencier. D'autres jeux, les « *jeux de règles* » notamment, favorisent le développement des relations sociales: « *Le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé* »<sup>2</sup>. En effet, ils permettent à l'enfant de comprendre qu'il est nécessaire de respecter les règles, mais aussi de s'engager dans une coopération ou une compétition avec d'autres joueurs. Ces jeux lui permettent également de

planifier et organiser des événements pour atteindre un but.

Le jeu apparaît donc comme un facteur essentiel dans le processus de construction de la personnalité, comme le souligne le programme de 2015: « *Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié* »<sup>3</sup>. Participant du développement cognitif, de la socialisation, mais aussi de l'acquisition d'autonomie de l'enfant, le jeu est d'autant plus fondamental dans le cadre de l'école maternelle où l'on gagnera à tenir compte des particularités psychiques de la petite enfance pour mieux adapter les démarches de formation.

S'agissant de ce processus de construction de la personnalité, Philippe Meirieu développe, dans *Le devoir de résister* (2007)<sup>4</sup>, l'idée que l'école doit aider les enfants à se construire comme sujets capables de se « tenir », de se « tenir debout » et de se « tenir ensemble ».

Wilfried R. Bion<sup>5</sup>, psychanalyste britannique, a formalisé la théorie de la mise en place dans la toute petite enfance d'un contenant psychique qu'il appelle « *appareil à penser* ». Il est, de ce fait, souvent fait référence à la « *fonction contenante* » de la mère, s'agissant de son attention à son enfant et des soins qu'elle prodigue. Cette fonction contenante, issue de la

<sup>1</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, 1<sup>re</sup> édition 1941, p. 162.

<sup>2</sup> Ibid. p. 149.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 4.

<sup>4</sup> Ph. Meirieu, *Le devoir de résister*, ESF-éditeur, coll. « Pédagogie », 2007.

<sup>5</sup> 1897-1979.

psychanalyse, est très souvent transposée dans les métiers de l'éducation et de la pédagogie. Du fait que le travail de l'enseignant-e, surtout lorsqu'il concerne de jeunes enfants, dépasse la simple transmission, la référence à ce contenant psychique se justifie pleinement. En effet, il s'agit de permettre l'articulation entre le monde extérieur et le monde intérieur, le langage créant un monde intermédiaire. Il est possible de relier cette fonction à la notion d'« enveloppe psychique », celle qui soutient le processus d'individuation.

L'école, par les missions qui lui sont confiées, participe à l'autonomisation des enfants, elle doit donc créer les conditions de sécurité psychique pour que ceux-ci puissent « tenir debout » et « tenir debout ensemble », la sécurité émotionnelle qu'il convient d'assurer à tous et à chacun des jeunes enfants scolarisés étant un des éléments fondateurs d'une pédagogie de la réussite.

Un rappel des différents besoins des enfants que l'école et ses acteurs (enseignants et ATSEM) doivent prendre en compte dans leurs pratiques, permet d'inscrire l'approche proposée dans une réflexion plus globale sur les apprentissages :

- Besoins affectifs de sécurité, d'être attendu, reconnu, accueilli, d'agir dans un environnement « contenant » ; que la séparation, au moment complexe de l'accueil, soit traitée avec bienveillance, doigté et personnalisation.
- Besoins physiologiques, pris en compte comme des éléments essentiels pour l'accompagnement du « grandir » de chacun (rythmes biologiques, repos, oxygénation...). Le calme, des moments de non activité, sont autant de temps nécessaires pour le ressourcement et la maturation psychique. Trop d'activités, tel l'activisme occupationnel, est néfaste pour les processus d'apprentissage.
- Besoins relationnels pour mieux se connaître en rencontrant l'autre, adulte et/ou pair, pour découvrir l'altérité ; le processus de socialisation se développe en tension avec celui de l'individuation.
- Besoin d'imaginaire, chacun devant être nourri, invité à rêver, à créer...
- Besoin d'acculturation dans tous les domaines, artistiques, notamment littéraires, scientifiques...

- Besoins de découvrir, d'expérimenter, de tâtonner, d'assembler, de construire...
- Besoins d'apprendre, de comprendre, de confronter.
- Besoins de se mouvoir, d'agir avec son corps pour le découvrir et construire sa propre image corporelle, cette construction de l'identité corporelle s'appuyant sur l'appropriation du schéma corporel.

Ces besoins peuvent trouver réponse dans le jeu. En effet :

- L'enfant, en jouant, assimile le réel, ses caractéristiques, ses contraintes.
- L'enfant, en jouant, découvre, endosse, comprend des rôles sociaux, il découvre également les tensions liées à la socialisation, par exemple la frustration (attendre son tour, perdre...).
- L'enfant, en jouant, s'entraîne à la concentration, apprend la patience, apprend à se contenir, à organiser sa pensée, à développer des stratégies, à analyser le(s) contexte(s).
- L'enfant, en jouant, développe des habiletés motrices et expérimente sa sensorialité.
- L'enfant joue pour transformer, créer, inventer... et développe sa capacité d'imagination, cette capacité à amener l'esprit en voyage.
- L'enfant, en jouant, découvre que jouer peut être une fin en soi, source de plaisir, de stress...
- L'enfant apprend aussi, par le jeu, à identifier ses émotions et ainsi apprend à les gérer voire les maîtriser.

Le jeu a donc sans conteste des fonctions développementales et adaptatives. C'est une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, un mode d'expression et de construction de soi, l'enfant découvrant également le pouvoir qu'il peut avoir sur les situations qu'il vit. « *Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants* », écrivait Montaigne.

La possibilité, également, de rejouer, surtout pour les jeunes enfants, permet d'anticiper le plaisir de réussir. Ceci est un moteur pour grandir et oser prendre le risque, dans d'autres situations, de ne pas savoir...

# J O U E R À L ' É C O L E

## LA PLACE DU JEU À L'ÉCOLE

L'école maternelle a connu une tendance à la « primarisation » qu'a soulignée Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'éducation nationale, dans son rapport sur l'école maternelle, en 2011<sup>1</sup>. Cette évolution inadaptée aux besoins des enfants, s'est souvent manifestée dans divers aspects des pratiques en classe et en particulier dans l'aménagement des espaces, par la quasi-disparition de zones de jeu nettement différenciées et dignes des enjeux développés plus haut.

Les préoccupations dont témoignent les textes d'orientation les plus récents, s'inscrivent dans l'affirmation que c'est à l'école maternelle qu'il convient de s'attaquer aux inégalités de réussites scolaires, et supposent que tous les

enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En effet, le programme de 2015 souligne que l'école maternelle a une « place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. [...] Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental: tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser »<sup>2</sup>. C'est une pédagogie adaptée aux besoins observés et analysés, appuyée notamment sur le jeu et le langage, qui favorisera le développement global des enfants, affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif.

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, rapport - n° 2011-108 - *L'école maternelle*.

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 2-3.

## LE JEU À L'ÉCOLE N'EST POSSIBLE QU'AU PRIX D'UNE TRANSFORMATION

C'est Gilles Brougère<sup>3</sup> (2006) qui guide cette réflexion:

« On peut imaginer que le jeu pénètre l'école [...] mais il a de fortes chances, dans ce transfert, d'être transformé, contaminé, modifié par le contexte, ce qui aboutit à des situations hybrides où il faut moins voir des exemples de jeux, que ceux de la créativité humaine quand il s'agit d'étendre le domaine de l'éducation. Les mondes sociaux se sont ainsi emparés du jeu et l'ont transformé en

profondeur, mais il existe aussi des activités ludiques totalement extérieures aux logiques éducatives. Analyser les relations entre jouer et apprendre nécessite de s'intéresser à ces différentes pratiques sociales. Les maîtres disent souvent aux enfants en pensant les motiver et les enrôler dans les tâches qu'ils proposent: "on va faire un jeu ". Le jeu a bien, en effet, cette fonction de plaisir spontané. Mais les enfants vont à l'école avec la conscience d'y aller pour apprendre ce qui fait grandir. Ils savent qu'il y aura de la rupture; ils en ont peur mais la souhaitent en même temps et c'est une preuve de leur bonne santé mentale.

<sup>3</sup> G. Brougère, « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, décembre 2006, pp. 11-12.

Toutes les sociétés ont inventé des rites de passage à la fois pour accompagner les frustrations et ruptures nécessaires au développement et les rendre supportables, mais aussi pour qu'elles soient consciemment vécues comme des ruptures : « Tu as grandi maintenant. »

L'école est un lieu pour de telles ruptures ; on se tromperait à vouloir faire de l'école, au nom de la continuité famille-école, un espace pour une spontanéité ludique supposée [...] Il faut proposer des situations de rupture et de frustration spécifiques en les accompagnant clairement, explicitement.

L'usage pédagogique de l'activité ludique à l'école permet -sous réserve des contraintes décrites- ce double jeu de continuité et de rupture avec le monde de la petite enfance et avec l'univers familial. »

De ce propos de G. Brougère, il convient de retenir :

- qu'il ne suffit pas de dire « On va faire un jeu. », pour qu'il y ait vraiment jeu ;
- que, même si l'école doit donner toute sa place au jeu, en particulier au jeu libre, elle est aussi un lieu d'apprentissage ; l'enfant le sait.

Si jouer favorise la motivation et l'intérêt des élèves vis-à-vis du contenu de l'enseignement, car, explique Brougère<sup>1</sup>, le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire », ce serait les leurrer que d'habiller toute activité comme s'il s'agissait d'un jeu. Il est donc important que l'enseignant-e se penche sur la définition du jeu et sur la potentialité ludique de l'activité qu'il-elle propose. Cependant, l'école étant un lieu d'apprentissage, il est également essentiel que l'élève ait pleine conscience de ce qu'il y apprend, notamment en jouant.

#### QU'EST-CE QU'UN JEU ?

Même s'il est difficile de cerner ce qu'est un jeu, parce que sa représentation dépend des individus et des cultures, mais aussi parce qu'il s'agit d'une activité aux frontières floues et aux formes diverses, plusieurs définitions peuvent permettre de l'appréhender.

La plupart de ces définitions insistent sur la notion de gratuité du jeu, qui n'a d'autres finalités que lui-même ou le plaisir qu'il procure.

<sup>1</sup> G. Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, pp. 5-12.

Ainsi, selon H. Wallon<sup>2</sup>, « le jeu est une réalisation qui ne tend à rien réaliser que soi. Dès qu'une activité devient utilitaire et se subordonne comme moyen à un but, elle perd l'attrait et les caractères du jeu ». De même, M. Ayme<sup>3</sup> souligne l'absence de but défini, si ce n'est le plaisir, le jeu étant, pour elle, « une dépense d'activités physiques ou mentales qui n'a pas de but immédiatement utile, ni même de but défini, et dont la seule raison d'être, pour la conscience de celui qui s'y livre, est le plaisir même qu'il y trouve ». Roger Caillois<sup>4</sup>, quant à lui, détermine six caractéristiques du jeu. Pour lui, un jeu est une activité :

- libre : le joueur ne peut y être contraint, car le jeu y perdrait « aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux » ;
- séparée : le jeu est circonscrit dans des limites spatiales et temporelles précises et fixées à l'avance ;
- incertaine : le déroulement du jeu et le résultat final ne peuvent être précisément ni totalement définis à l'avance, « une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur » ;
- improductive : le jeu ne crée « ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte » ; il est une fin en soi ;
- réglée : le jeu est soumis à « des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte » ;
- fictive : le jeu n'a d'existence que si le joueur a conscience d'être dans une « réalité seconde » ou dans une « franche irréalité par rapport à la vie courante ».

Si ces définitions s'appliquent parfaitement au jeu libre, qui a toute sa place à l'école maternelle, le fait que le jeu est gratuit et n'a d'autre fin que lui-même s'oppose à la conception de l'école comme lieu d'apprentissage avec des objectifs à atteindre pour l'enseignant-e et des compétences à acquérir par l'élève, qui doivent être clairement explicités.

C'est pourquoi, explique G. Brougère, le jeu ne peut pénétrer l'école qu'au prix d'une transformation d'une partie de son essence. Selon lui, la rupture entre le milieu familial et l'école dans l'utilisation du jeu se situe donc dans cet

<sup>2</sup> H. Wallon, *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 59.

<sup>3</sup> M. Ayme, « Pour que chaque enfant trouve sa place », *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, 2006.

<sup>4</sup> R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, pp.42-43

écart entre le jeu comme fin en soi et le jeu comme moyen d'apprentissage. En cela, il peut comporter une certaine contrainte, une « frustration », qui s'oppose à la notion de divertissement généralement associée au jeu, mais qui fait partie intégrante du développement de l'enfant.

Pour G. Brougère<sup>1</sup>, il convient non d'essayer de définir le jeu, mais de chercher « *ce que l'on fait quand on joue* », car « *jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus* ». Ainsi, plus que le support utilisé, ce qui constitue le jeu, c'est l'intention de celui qui joue ou la manière dont lui-même considère l'activité qu'il effectue. Néanmoins, l'auteur propose cinq critères qu'il considère comme des points d'appui permettant d'analyser les situations que l'on appelle « jeu », même s'il est souvent difficile, selon lui, de dire « *ici, c'est du jeu et ici, ce n'est pas du jeu* » :

- le *second degré*: le jeu est une activité fondée sur le « faire semblant », le « c'est pour de faux », le « comme si... », ce qui le différencie de la même activité dans la vie ordinaire (le joueur sait que « *ceci est un jeu* »). Ce critère reprend donc la notion d'activité « fictive » de R. Caillois;
- la *décision*: « *Jouer, c'est décider*. » Au critère de liberté de R. Caillois, G. Brougère préfère celui de « *décision* »: le jeu n'a d'existence que si les joueurs décident d'y prendre part et son déroulement dépend d'un enchaînement de décisions prises par les participants.

Ces deux critères constituent, pour G. Brougère, les caractéristiques essentielles du jeu: ils « *suffisent à analyser les situations pour en saisir la dimension ludique ou non* ».

Il met également en exergue trois autres critères qui sont les effets de l'association entre second degré et décision:

- la *règle*: elle organise la décision dans le jeu. Il existe deux sortes de règles: celles qui préexistent au jeu, souvent héritées de la tradition, auxquelles les joueurs doivent se plier, et celles négociées par les participants eux-mêmes au fur et à mesure du jeu;

- la *frivolité*: elle est liée au second degré et à la décision. Ce critère, proche de la notion de gratuité de R. Caillois, en diffère, car il définit une activité sans conséquence dans la vie réelle. En effet, le jeu étant une activité de « faire semblant », les décisions qui y sont prises n'ont pas d'incidence sur la réalité. Cette « *minimisation des conséquences* » facilite l'implication du joueur, notamment dans les décisions qu'il doit prendre: quelles qu'elles soient, il ne court aucun risque dans le réel. L'introduction de conséquences dans les jeux pédagogiques est un des phénomènes qui, selon G. Brougère, tendent à enlever leur caractère de jeux à certaines des activités proposées à l'école: elles sont alors « *hors du jeu parce que, malgré la dimension ludique apparente, il y a des conséquences* »;
- l'*incertitude*: elle correspond à « *l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit* », qu'il est impossible d'en connaître l'issue à l'avance. Malgré la présence d'une règle, le jeu se construit au fur et à mesure de son déroulement.

Selon G. Brougère<sup>2</sup>: « *Le jeu produit ainsi un espace social particulier, lié à la décision et au second degré, à un engagement volontaire, non contraint, en fonction de l'intérêt de l'expérience produite, au plaisir que l'on en tire, très différent de l'univers des lois et des contraintes sociales. Un univers social fictif, provisoire où ce qui se passe est spécifique, différent des autres espaces sociaux.* »

## JOUER ET APPRENDRE

Pour G. Brougère, le jeu n'est ni naturel ni spontané, car il s'agit d'une construction sociale et culturelle. C'est pourquoi il doit faire l'objet d'un apprentissage: il faut que l'enfant apprenne à jouer et il ne peut le faire qu'en interaction avec les autres, ses pairs ou un adulte.

D'autre part, selon cet auteur, le jeu, notamment le jeu libre, fait partie de l'éducation informelle: il est en lui-même porteur d'apprentissages nombreux dans des situations qui ne sont pas intentionnellement construites pour l'apprentissage. « *Si le jeu est éducatif ce serait donc d'un point de vue informel, c'est-à-dire*

<sup>1</sup> G. Brougère, *Jouer / Apprendre*, Paris, Anthropos, 2005.

<sup>2</sup> G. Brougère, « Pourquoi le jeu ? », Forum débat Strataj'm, Paris, 13 mars 2010. Publié dans *Stratajm raconte 20 ans, le jeu dans la cité*, pp. 92-99.

comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu'il soit visé. »<sup>1</sup> En effet, en jouant, seuls ou ensemble, les enfants non seulement apprennent à jouer, mais ils acquièrent aussi des compétences cognitives et langagières, en construisant des stratégies, en se parlant, même intérieurement. Il est donc essentiel de laisser les enfants jouer, sans avoir nécessairement d'objectifs d'apprentissage définis a priori.

<sup>1</sup> G. Brougère, *Jouer / Apprendre*, Paris, Anthropos, 2005, p. 153

Toutefois, dès que le jeu est un moyen de construire des compétences déterminées par l'enseignant, il ne peut suffire et ne constitue qu'un moment de l'apprentissage. Il est essentiel de permettre au joueur d'opérer un transfert entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage, notamment par l'analyse de ce qui s'est passé au cours du jeu, des obstacles rencontrés ou des stratégies mises en œuvre, pour faire émerger les savoirs, savoir-faire ou savoir-être ciblés.

## UNE TYPOLOGIE DES JEUX

Parmi l'ensemble polymorphe des jeux et leur grande diversité, les fiches présentées ci-après ont privilégié les jeux patrimoniaux. Leurs propositions sont le fruit de pratiques effectives où l'on transforme, invente, adapte à l'envi. Ce sont autant de pistes invitant à l'appropriation et à l'adaptation selon les objectifs pédagogiques poursuivis et les élèves.

Comme il est noté dans le programme de 2015, le jeu « revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. »<sup>2</sup>. Il existe, de fait, plusieurs typologies des jeux d'enfants. J. Piaget propose une classification en fonction des stades de développement de l'enfant. Si à chaque stade correspond un type de jeu qui répond à un besoin spécifique, ces jeux, au fur et à mesure de leur apparition, co-habitent. Il distingue quatre types de jeux :

- les jeux d'exercice ou de manipulation, qui correspondent au stade sensori-moteur et préverbal, de 0 à 18 mois, sont constitués par des activités essentiellement physiques ;
- les jeux d'imitation, de « faire semblant », symboliques, sont caractéristiques du stade de la pensée verbale et intuitive, de 2 à 6 ans ;
- les jeux de règles, qui apparaissent entre 4 et 11 ans, et caractérisent surtout la période de 7 à 11 ans, correspondant au stade des

opérations formelles, introduisent l'aspect social ;

- les jeux de construction, consistant dans l'assemblage de matériaux divers pour la fabrication d'objets mécaniques ou artistiques, sont spécifiques au stade des opérations concrètes, après 6 ans.

Cette classification a été adaptée par Denise Garon<sup>3</sup>, qui a créé le système ESAR, utilisé en ludothèque et repartissant les activités ludiques en quatre catégories :

- **Les jeux d'exercice**, « objets utilisés dans des activités sensorielles et motrices, pour le plaisir d'obtenir des effets ou des résultats immédiats ». Cette catégorie comprend :
  - les jouets d'éveil sensoriel, « utilisés dans des activités sensorielles, sonores, visuelles, tactiles, kinésiques » (tapis de découvertes, bâton de pluie, instruments de musique, hochets) ;
  - les jouets de motricité, « utilisés dans des activités motrices répétées et impliquant le corps dans sa globalité » (porteurs divers, jeux à tirer, ballons, tunnels) ;
  - les jouets de manipulation, « utilisés dans des activités motrices répétées et impliquant les fonctions motrices de la main : saisir, serrer, taper, enfiler, lacer, vider, remplir » (voitures à « remonter », xylophone, circuit « tape-balle », cubes multi-activité).
- **Les jeux symboliques**, « objets ludiques qui permettent au joueur de reproduire ou d'inventer

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 4.

<sup>3</sup> D. Garon, *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Éditions du Cercle de la Librairie, 2002.

des actions, des situations, des événements, des scènes selon son imagination et en s'inspirant de la connaissance et de la compréhension qu'il a de la réalité ». Cette catégorie regroupe :

- les jouets pour les jeux de rôle, « utilisés pour imiter de façon plus ou moins vraisemblable des personnes, des animaux, des situations, des événements. Ces objets sont proportionnels à la taille du joueur, ce qui place ce dernier en situation d'acteur » (déguisements, dinette, atelier de bricolage, cuisine);
- les jouets de mise en scène, « figurines et accessoires utilisés pour la production de scènes spécifiques. Ils placent le joueur en situation de metteur en scène » (figurines, animaux de la ferme, garages);
- les jouets de représentation, « utilisés pour représenter des objets, des personnages, des situations, des événements, par le dessin, le modelage... » (pâte à modeler avec moules, jeux autour des activités manuelles).
- **Les jeux d'assemblage**, « éléments de jeu que l'on réunit en vue de réaliser un nouvel ensemble » :
  - les jeux de construction, « éléments de jeux que l'on réunit en vue de réaliser un ensemble en 3 dimensions, en utilisant différentes techniques, telles que la superposition, le clipage, le vissage » (planchettes, briques emboîtables, cubes divers);
  - les jeux d'agencement, « éléments de jeu que l'on réunit en vue de réaliser un ensemble en 2 dimensions, en utilisant diverses techniques telles que juxtaposition, enfilage » (jeux de mosaïques, jeux de perles, puzzles);
  - les jeux d'expérimentation, « éléments de jeux que l'on réunit pour expérimenter des phénomènes chimiques ou physiques »;
  - les jeux de fabrication, « éléments de jeu isolés que l'on réunit pour des productions de type culinaire, artisanal ou artistique » (atelier de poterie, atelier de cuisine).
- **Les jeux de règles**, qui « comportent un ensemble de conventions et d'obligations supposant l'adhésion des joueurs » :
  - les jeux d'association, « dont le procédé ludique consiste à réunir, rapprocher, comparer des éléments selon des critères prédéfinis » (loto, domino, mémoire);
  - les jeux de parcours, consistant à « effectuer des déplacements selon des circuits, des trajets, des itinéraires » (jeu de l'oie et autres jeux de plateau);
  - les jeux d'expression, permettant de « manifester sa pensée par toute forme d'expres-

sion. L'expression correspond alors à une recherche ou à une invention pour les joueurs » (jeux de devinettes, rébus... verbaux ou picturaux);

- les jeux de combinaison, visant à « établir des relations entre des éléments isolés dans le but de reproduire un ensemble donné, ou de déterminer un nouvel ensemble » (jeux de lettres, morpion, bataille navale);
- les jeux d'adresse et de sport, qui consistent à « utiliser ses qualités physiques ou sportives, après avoir analysé la situation » (tapis de jeux, pêche aux canards, grenouille, fléchettes, billard hollandais, quilles);
- les jeux de réflexion et de stratégie, dans lesquels le joueur doit « analyser une situation avant d'agir, faire des choix tactiques, mettre en œuvre un plan d'action » (échecs, dames, wargames);
- les jeux de hasard, « au cours desquels le joueur prend des décisions ou accomplit des actions de façon plus ou moins aléatoire » (jeu de dés, tirage au sort, roulette);
- les jeux de questions/réponses, qui consistent à « trouver des réponses à des questions explicitement formulées dans les grands domaines de connaissance ».

Pour faciliter le repérage et l'application pratique, une typologie fonctionnelle est proposée, dans le cadre de cet ouvrage, permettant d'ordonner les jeux en cinq catégories<sup>1</sup>:

- les jeux sensoriels, à savoir d'entraînement à l'exercice des 5 sens;
- les jeux moteurs (et corporels);
- les jeux de manipulation (et de construction), allant des fonctions motrices de la main aux jeux d'habileté, aux bricolages, des manipulations d'objets aux manipulations langagières;
- les jeux symboliques ou jeux de « faire semblant »;
- les jeux à règles (et de stratégie).

<sup>1</sup> N.B. : les ressources d'accompagnement du programme de 2015 présentent sur [eduscol](http://eduscol.education.fr) une typologie comportant 4 catégories : jeux d'exploration, jeux symboliques, jeux de construction, jeux à règles. La première de ces catégories, les jeux d'exploration, regroupe ce qui est distingué ici au titre des jeux sensoriels et des jeux moteurs. Voir le dossier « Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage », du 28 août 2015, sur <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

## L'ORGANISATION DE L'ESPACE-CLASSE

Cette organisation est un paramètre essentiel de la préparation/anticipation des activités, comme le recommande le programme de 2015 : « *L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité* ». Les espaces seront agencés selon deux principes :

- L'adaptation aux besoins des enfants en fonction de leur âge. Seront privilégiées les organisations favorisant la découverte, le tâtonnement, l'expérimentation pour les plus jeunes, et offrant des complexifications pour les plus âgés, tels les jeux symboliques qui évoluent dans leur présentation selon les niveaux des classes.
- Une proposition d'organisation évolutive, qui vise l'adaptation aux besoins et aux capacités symboliques des enfants.

Par exemple :

### LA ZONE MAISON

TPS	Des caisses de rangement qui roulent, où sont regroupés des objets réels de cuisine basiques, des poupons, un landau, une poussette.
↓	
PS	Petit à petit seront introduits une cuisinière, des objets toujours réels ; plats, moulin à légumes, cafetière, cocotte, etc. Des lits pourront compléter l'équipement, des poupons de couleur seront apportés.
↓	
MS	Des poupées enrichiront le coin, des vêtements pour celles-ci permettront aux enfants d'exercer leur adresse (boutonner, etc.). Une famille pourra être créée en ajoutant des bébés. Ainsi, par le retrait et l'apport d'autres objets, les stimulations seront variées, générant des jeux de plus en plus élaborés. Les objets réels de cuisine seront remplacés par des dinettes ; les matières différentes donneront lieu à des expériences sensorielles. Des déguisements (vrais vêtements dont certains d'adultes, des tissus et accessoires, chapeaux, gants, sacs, jumelles...) ouvriront le champ des possibles en matière de jeux symboliques.
↓	
GS	Des maisons ainsi que des dinettes miniatures, des arbres magiques seront introduits, remplaçant les organisations précédentes. De petits personnages permettront le passage au « faire agir », au « faire jouer ».

Ces quelques pistes à enrichir, déboucheront sur des activités dans les différents domaines des programmes. Car le passage du faire, de l'« agir corporel », au « faire agir » avec des objets miniaturisés, des figurines, des petits personnages, sous-tendra le processus de développement de l'enfant, ce processus complexe de l'individuation.

L'évolutivité des organisations en cours d'année repose sur un principe de modularité. Soit les zones d'activité sont enrichies, soit elles sont remplacées par d'autres, afin de proposer des sollicitations suffisantes pour permettre de nouvelles découvertes, et ainsi favoriser de nouveaux apprentissages. Il sera également porté attention à ne pas installer des stéréotypes liés aux modèles sociaux.

Un axe du projet d'école pourra être réservé à la place des jeux dans les différentes classes, afin de bâtir une programmation qui identifiera les champs à valoriser, compléter, enrichir au regard de l'existant.

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 3.

## L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENFANTS

L'affirmation quelquefois entendue dans les classes, « *Tu iras jouer quand tu auras fini ton travail!* », manifeste la difficulté que rencontrent de nombreux enseignants pour donner un juste statut au jeu dans leurs pratiques. Il ne peut être réduit à une récompense ou à une occupation. C'est un élément sur lequel la démarche pédagogique doit s'appuyer.

Le jeu libre aura la place qu'il mérite, occasion pour chaque enfant de s'entraîner sans risque, d'indiquer à l'adulte qui l'observe, ce qu'il a compris du monde, ce qu'il a intériorisé des règles sociales... L'enseignant-e (l'adulte) sera là, près des enfants, avec eux, pour proposer un étayage qualitatif par une mise en mots, une écoute attentive, une parole sur l'activité qui, en direct et/ou en différé, permettra aux enfants d'apprendre à partir du vécu, de l'agi, du « joué ».

Les ATSEM accompagnent les enfants dans les activités préparées par les enseignants; elles prodiguent aides et encouragements avec bienveillance et disponibilité. Les fiches contenues dans la deuxième partie de l'ouvrage pourront être un support de travail commun enseignant-e – ATSEM. Chaque rubrique sera un espace de réflexion à partager, une occasion d'échange avant et après la mise en œuvre :

- avant, pour mesurer l'enjeu et les objectifs. Ainsi l'observation du déroulement de l'activité et des comportements des enfants en sera enrichie;
- après, pour croiser les perceptions entre professionnels et considérer plus finement les processus individuels d'apprentissage.

Il est opportun que les jeux ou activités, notamment quand ils sont facteurs d'un premier apprentissage, soient d'abord réalisés avec l'accompagnement de l'enseignant-e. Lorsque le jeu a été bien compris, il peut être entrepris sous l'égide de l'ATSEM, puis en autonomie. Ce type d'activité est en outre un élément important de lien avec les familles, relevant d'expériences communes, de savoirs partagés. Aussi conviendrait-il de disposer d'outils pour l'expliquer aux familles, présenter l'application pédagogique des jeux de même que l'intérêt des coins jeux à l'école, pour le développement des enfants. En effet, il est nécessaire de permettre « *aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...)* »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. Programme d'enseignement de l'école maternelle, B0 spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 3.

## JEU LIBRE ET/OU ACCOMPAGNÉ

Les planifications du quotidien doivent prévoir un équilibre entre ces différentes approches. Un principe: plus l'enfant est jeune, plus le temps réservé au jeu libre est important. Le jeu libre, qui sous-tend la découverte et l'exploration du monde, sera d'autant plus enrichissant que les aménagements seront stimulants. Ce seront des moments privilégiés pour l'observation de chaque enfant, observation qui, si elle est étayée, anticipée par l'enseignant, fournira les éléments de compréhension de l'individualité de chacun, de son rapport à lui-même, aux objets, à ses pairs. Des temps de jeux accompagnés par l'adulte compléteront ce dispositif. Les tâches sont précises, les enjeux également, non seulement en termes de compétences et d'objectifs visés, mais aussi d'observation des

progrès. Entre jeu choisi librement, jeu supervisé et jeu accompagné, l'enseignant-e veillera à ménager un équilibre adapté aux possibilités physiologiques, psychologiques et cognitives des enfants accueillis dans sa classe<sup>2</sup>. Il « *donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques* »<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> On trouvera sur éduscol, dans le dossier « Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage », pp. 12-15, l'analyse des étapes et progressions du jeu libre au jeu structuré, adaptées au développement de l'enfant.

<sup>3</sup> Cf. Programme d'enseignement de l'école maternelle, B0 spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 4.

## L'ÉVALUATION A-T-ELLE SA PLACE ?

L'évaluation informe sur l'évolution de chaque enfant, c'est-à-dire sur ses progrès, et « constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants »<sup>1</sup>. Plus que d'une évaluation formelle, il s'agit d'une attention permanente portée à chaque enfant, à son comportement, à ses réussites ainsi qu'à ses difficultés, pour que l'enseignant-e puisse ajuster ses interventions en fonction des capacités de chacun et l'amener à progresser. L'approche actuelle s'agissant d'observation des progrès, est constructive et les nouvelles orientations des programmes soulignent l'enjeu d'une évaluation qui porte sur les facteurs de progression de chaque élève. « Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe »<sup>2</sup>. Si cette observation concerne les compétences à acquérir dans les domaines d'apprentissage dominants lors de chaque activité ou jeu proposé, il est essentiel de prendre en compte également le développement des compétences transversales, fondamentales dans la construction de la personnalité, telles que « les développements affectif et cognitif, l'acquisition d'autonomie, la communication et le vivre ensemble »<sup>3</sup>.

Les fiches proposées ci-après pour la mise en œuvre des jeux précisent, outre les compétences visées dans le domaine ciblé, les compétences transversales et dans d'autres domaines, ainsi que les critères possibles

d'observation des progrès, permettant à l'enseignant-e de centrer son attention sur ces acquisitions, mais aussi d'insérer tel ou tel jeu dans sa programmation pédagogique. Il s'agit de mobiliser l'attention sur les comportements et les acquisitions à la faveur du jeu. Une telle observation sert également à repérer les fragilités éventuelles afin, en les identifiant, d'éviter qu'elles ne se transforment en difficultés scolaires.

Ce sont souvent des décalages entre enfants qui sont observés, liés à l'âge, à la maturité, aux conditions de vie. Or l'École doit résister aux tentations prématurées de normalisation, de formatage qui peuvent, à courte vue, rassurer mais surtout créer ségrégation et discrimination ! C'est une évaluation bienveillante dont il est ici question, qui prend racine dans une observation régulière de chaque enfant, élément essentiel aussi de la préparation de classe. Il est quelquefois fait mention de cahiers de progrès, et c'est une pratique qui encourage, valorise. Ainsi, les différentes traces des activités peuvent servir de base à des moments d'analyse, d'échanges, les enfants y identifiant leurs réussites, leurs progrès et les chantiers à ouvrir. De plus, c'est parce que les obstacles et/ou difficultés auront été anticipés que le professeur pourra fournir l'étayage, l'accompagnement ajustés à chacun, de manière à ne jamais briser l'élan des enfants/élèves pour oser agir, se tromper, recommencer et y arriver...

Il s'agira donc ici d'une évaluation qui, observant le développement de chacun, est conçue comme un accompagnement vigilant d'un processus singulier, appuyé sur des critères d'observation des progrès, et non comme un instrument de classement et de prédiction.

<sup>1</sup> Ibid. BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 3.

<sup>2</sup> Ibid. BO spécial n° 2, 26 mars 2015, p. 4.

<sup>3</sup> J. Gondonneau, J.-P. Sautot, *Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissage*, CRDP de Grenoble, 2003, pp. 93-115.

## ET S'IL FALLAIT TENTER UNE CONCLUSION...

Le jeu, élément consubstantiel du développement harmonieux d'un enfant, est ici envisagé comme ressort pédagogique.

Cet ouvrage est une invitation à redonner aux différentes formes du jeu la place qu'elles méritent parce qu'elles serviront un enjeu de réussite scolaire. C'est également une invite à accueillir chacun des enfants qui sont confiés

aux enseignants par les familles, tel qu'il est et non comme nous voudrions qu'il soit; une invite à ne pas oublier que les modes d'apprentissage sont multiples et complexes, le jeu étant une de ces modalités, une occasion de réaffirmer que le plaisir est un vecteur essentiel pour apprendre, pour susciter le désir d'apprendre.

E

N

P

R

A

---

# En pratique

A T I Q U E

PARTIE 2

## É L É M E N T S   D E   M É T H O D E

Les fiches proposées ci-après se veulent des outils que chaque enseignant-e, chaque équipe d'école pourra adapter et s'approprier en les inscrivant dans des programmations et des mises en activité basées sur :

- la progressivité des apprentissages ;
- la continuité pédagogique et la cohérence ;
- l'anticipation des différenciations possibles.

Les activités présentées s'inspirent de jeux traditionnels et patrimoniaux, dont l'origine et les caractéristiques sont indiquées au début de chaque fiche. Ce choix permet au jeune enfant de s'inscrire dans une culture, mais aussi de les retrouver hors de l'école, dans son univers familial ou dans d'autres milieux qu'il est amené à fréquenter, la continuité et la réitération étant propices à la stabilisation des acquis, même si le jeu à la maison n'a ni le même statut, ni la même finalité qu'à l'école. Les jeux ont également été choisis en fonction de la facilité matérielle de leur mise en place dans une classe d'école maternelle.

S'appuyant sur une pratique effectivement menée dans les classes et transférable, les fiches ont donc été conçues pour servir de ressources utilisables en classe. Mais elles offrent aussi un cadre méthodologique qu'il est possible de transposer pour d'autres jeux et activités. Elles sont organisées d'abord selon trois axes, en fonction des domaines d'apprentissage privilégiés dans les propositions d'exploitation :

- Mobiliser le langage ;
- Pratiquer des activités physiques et artistiques ;
- Structurer sa pensée et explorer le monde.

Elles sont, dans chacun de ces axes, réparties par niveau, ce qui permet d'envisager des progressions possibles, par types de jeux (suivant la typologie établie en première partie), par domaines d'apprentissage, le ou les objectifs(s) d'acquisition étant également précisés au début de chaque fiche.

La majeure partie de ces jeux peut s'adapter à différents niveaux. Mais quelle que soit l'utilisation de ces fiches, deux questions doivent guider le choix :

- Pourquoi pratiquer cette activité ?
- Est-elle adaptée aux capacités des enfants de la classe, tant pour la pratique du jeu que du point de vue des objectifs d'apprentissage ?

En effet, c'est en s'interrogeant sur le sens de celle-ci pour les enfants et son adéquation à leurs possibilités, que l'on n'oubliera pas les enjeux d'une scolarisation réussie.

Ces fiches sont structurées en différentes rubriques qui visent à faciliter le choix et l'adaptation.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Voir sur [eduscol](http://eduscol.education.fr), dans le dossier « Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage », p. 25, une répartition des jeux en fonction des tranches d'âge.

## LES OBJECTIFS, DOMAINES ET COMPÉTENCES

Les compétences que chaque jeu permet de construire sont conformes au référentiel des programmes<sup>1</sup> et reliées aux capacités des élèves. Sont également indiqués les prérequis ou les éléments d'activité préalables à la mise en œuvre.

Ces compétences relèvent d'abord du domaine d'apprentissage prioritairement concerné par l'exploitation proposée, puis sont cités les autres domaines associés, les apprentissages en maternelle étant très souvent transversaux et interdisciplinaires. Le souci de clarté qui a présidé à ces indications vise à permettre une pratique pédagogique explicite, celle-là même qui garantit l'efficacité, surtout pour les plus fragiles des élèves.

<sup>1</sup> Voir sur éduscol les ressources d'accompagnement pour la mise en œuvre du programme de maternelle, relatives à chacun des domaines d'apprentissage dans « Programme et ressources pour le cycle 1 ». <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

## LA MISE EN ŒUVRE

Les fiches indiquent, de façon précise, pour chaque jeu :

- l'organisation de classe la plus adaptée ;
- le matériel nécessaire ;
- le déroulement, étape par étape, des activités proposées, et l'énoncé de la règle du jeu en cas de jeu dit « à règle ». Chaque étape ne coïncide pas nécessairement avec une séance. Il est, en effet, important de réitérer chacune des activités pour une appropriation optimale, toujours en fonction des possibilités des élèves de sa propre classe. Il est également nécessaire, quelquefois, de refaire le jeu ou l'activité avec seulement quelques élèves, en cas de difficulté ou d'obstacle. À noter que les moments de verbalisation et d'analyse sont des temps forts, nécessaires : avant l'action, faire expliciter à l'enfant l'activité qu'il compte effectuer, puis, pendant le jeu, commenter les actions, enfin, une fois le jeu ou la phase de jeu terminé, revenir sur ces actions. Ces moments permettent une mise en mots de « l'agi », de l'action, du ressenti, indispensable à une confrontation avec les pairs et avec soi-même, qui conditionnera la réussite des apprentissages. Il est notamment essentiel de clore chacune des étapes proposées par une phase de retour oral sur l'activité et les stratégies utilisées : Il convient donc que chaque étape repose sur un déroulement en trois ou quatre phases, en fonction des possibilités des enfants :
  - une phase rapide de présentation ou de rappel du jeu ;
  - une phase de jeu suffisamment longue pour que les enfants comprennent le jeu, s'y impliquent et se l'approprient ;
  - une phase de verbalisation sur les actions, les impressions, les stratégies ;
  - à partir de la MS, une phase de choix du support, où il convient d'impliquer l'enfant, afin de garder une trace de l'activité, choix suivi de la réalisation de cette trace.

Pour certains jeux proposés, il est aussi important que les enfants puissent les explorer librement, avant que les règles ne leur soient explicitées<sup>2</sup>.

L'objectif est avant tout de faciliter le travail de préparation de l'enseignant-e, qui a tout le loisir d'adapter les indications de mise en œuvre à ses intentions et aux capacités de ses élèves. Cette adaptation se doit de prendre en compte les expériences de chaque enfant en matière de jeu dans et hors de l'école. Il s'agit de ne pas considérer comme acquis par tous ce qui ne l'est que par quelques-uns, et d'ajuster les objectifs proposés dans les fiches en fonction des réussites et des difficultés de chacun. Différentes indications, quand le jeu s'y prête, permettent de l'adapter à plusieurs niveaux, ce qui facilite sa mise en œuvre dans des classes multi-niveaux. Le choix d'un

<sup>2</sup> Voir sur éduscol, dans le dossier « Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage », un exemple de déroulement de séances de jeux structurés, p. 11.

jeu ou d'une situation ludique, même s'il s'appuie sur un répertoire traditionnel et réputé largement partagé, est, certes, à réfléchir au regard de l'objectif pédagogique, mais il ne peut se penser comme une base forcément facilitatrice et commune. Ce serait oublier la dimension socioculturelle du jeu qui, s'il est une modalité d'apprentissage dont le ressort est le plaisir, demande lui-même un apprentissage et une appropriation dont il faut aussi tenir compte pour le bon déroulement de l'activité.

## LE LEXIQUE / LA SYNTAXE

Pour chacun des jeux proposés, sont indiqués les mots et, parfois, les structures syntaxiques qu'il est possible de cibler, en tenant compte notamment des travaux de Micheline Cellier<sup>1</sup> et de Philippe Boisseau<sup>2</sup>. Ce dernier propose des listes de mots par thème et par niveau de classe, ainsi que des progressions en syntaxe axées sur l'acquisition des pronoms personnels, des temps verbaux, des prépositions et sur la complexification de la phrase orale.

Il est également ici pris appui sur le dossier Eduscol relatif à l'enseignement du vocabulaire, notamment sur l'article de Micheline Cellier<sup>3</sup>, qui traite particulièrement de « *l'équilibre entre une approche implicite du vocabulaire en situation et une construction organisée, explicite et raisonnée* ».

Pour l'enseignement à l'école maternelle, il convient d'ancrer les activités lexicales et syntaxiques dans des situations vécues : les jeux prennent ainsi toute leur dimension linguistique assurant, en situation, la découverte et la manipulation de mots et de constructions syntaxiques dont le sens sera compris, pour aller vers leur appropriation dans des activités de rappel, à partir de supports divers : dessins, photos, diaporamas, enregistrements sonores, vidéos, récits, comptes rendus et imagiers. Ces activités de rappel, de langage hors contexte, sont essentielles pour qu'une première mise à distance de l'action ainsi favorisée permette aux enfants d'entrer dans une mise en récit et dans la représentation. La mise en écrit, notamment par la dictée à l'adulte, complètera cette stratégie.

Ainsi, il est important de garder une trace des activités effectuées au cours de chaque jeu. Plusieurs formes peuvent être données à celle-ci : photographies, imagiers, dossiers informatiques, dessins, textes écrits en dictée à l'adulte... Peu importe, seule la diversité est intéressante parce que source d'enrichissement pour les élèves. Ce qui compte, c'est l'utilisation de ces outils en tant que moyens de mise à distance donc de renforcement, surtout par l'émergence du langage qui s'extrait du faire, de l'immédiateté ; en tant que tremplin au langage dit d'évocation, celui qui ouvre l'espace de la pensée, car il permet d'appréhender ce que l'on n'a pas sous les yeux et de le représenter par des mots.

La catégorisation des mots préconisée par Micheline Cellier et Philippe Boisseau sera mise en œuvre sous forme d'imagiers thématiques : des affiches ou des albums contenant des images regroupées par les élèves avec l'aide de l'enseignant, car les objets représentés et/ou les mots qui les désignent peuvent former un ensemble.

L'usage des mots et des structures ainsi rencontrés devra être au cœur des ritualisations quotidiennes, celles-là même qui stabilisent les acquisitions en cours ; c'est ainsi que sera favorisée la remémoration contextualisée lors des jeux, puis dé-contextualisée, lors des activités de rappel ou de catégorisation, et re-contextualisée, que ce soit dans d'autres jeux, d'autres situations ou encore dans des comptines ou des albums.

<sup>1</sup> M. Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008 ; *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2014.

<sup>2</sup> P. Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005.

<sup>3</sup> M. Cellier, « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », dans *Le vocabulaire et son enseignement, Ressources le premier degré. Maîtrise de la langue. Vocabulaire*. Eduscol, novembre 2011. <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>

## LE RÔLE DE L'ADULTE

Qu'il soit l'enseignant-e ou l'ATSEM dans le cadre scolaire, l'adulte joue un rôle fondamental dans le développement harmonieux de l'enfant. Les fiches proposent donc, pour chaque jeu, ce qui lui incombe et la façon dont il peut permettre à l'élève de progresser et de réussir. Observateur lors des jeux libres ou lors des phases d'exploration, il a un rôle d'accompagnement au cours du jeu et dans la phase de retour, facilitant, d'une part, la réalisation de la (ou des) tâche(s), d'autre part, la verbalisation des actions et des procédures mises en œuvre.

## LA PRISE EN COMPTE DE LA DIFFICULTÉ ET LA DIFFÉRENCIATION

Chaque fiche propose des pistes, en cas de difficulté de certains élèves dans la réalisation du jeu présenté. Différencier les activités et les adapter à chacun des enfants est, en effet, une des compétences essentielles de tout enseignant pour permettre la réussite de tous. Les accompagnements individualisés et/ou de petits groupes seront donc facilités par la présence de ces éléments dans les fiches. Ces indications offrent également des pistes pour gérer l'hétérogénéité, par exemple en instaurant un tutorat entre enfants.

## VARIANTES, RÉINVESTISSEMENT ET PROLONGEMENTS

Plusieurs scénarios :

- Il est recommandé à l'enseignant-e de continuer à jouer avec les enfants, pour l'entraînement, le plaisir.
- Les jeux proposés dans cet ouvrage deviendront des appuis pour les activités libres; ainsi les élèves continueront à s'entraîner, stabilisant leurs acquisitions.
- Les jeux seront repris au cours des périodes suivantes, pour affiner l'explicitation des stratégies efficaces, ou bien en complexifiant les rôles.
- Ils peuvent aussi être adaptés suivant les réussites ou les besoins des élèves, et les compétences construites être réinvesties dans d'autres activités.

## LES CRITÈRES D'OBSERVATION DES PROGRÈS

Les critères d'observation proposés dans les fiches peuvent servir de point d'appui pour identifier les réussites, les progrès à accomplir et l'évolution de chacun dans la réalisation du jeu, et donc effectuer une évaluation associant l'enseignant-e et l'élève.

Une évaluation préparatoire à l'activité choisie s'appuiera sur les prérequis indiqués et le degré d'acquisition de ceux-ci par les élèves.

Les critères de réussite pour chaque jeu sont précisés dans chaque fiche: ils découlent des objectifs ciblés. Ce sont donc les progrès de chaque élève dans la réalisation de la (ou des) tâche(s) qui guideront l'étayage que l'enseignant-e mettra en œuvre; c'est alors, dans ce moment d'observation fine, que des liens pourront être établis avec d'autres compétences à aborder, renforcer...

Ces renforcements sont essentiels pour stabiliser les acquisitions, faute de quoi celles-ci peuvent rester instables, surtout pour les enfants repérés fragiles.

---

Ces fiches ont été conçues comme des outils pour l'enseignant-e. Elles ne prétendent pas à l'exhaustivité quant aux jeux mis en œuvre, bien d'autres étant réalisables en classe, mais, par leur structure même, elles sont porteuses de méthode: en listant les items à considérer et à interpréter, elles proposent une démarche pédagogique que l'enseignant-e peut utiliser dans d'autres contextes.

La mission première de l'école maternelle est que chaque enfant ait envie de se rendre à l'école pour apprendre, grandir et se construire. En respectant son désir de jeu, elle lui offre le plaisir d'apprendre: jouer lui ouvre des expériences riches, agréablement partagées et fondamentalement positives; jouer lui permet de devenir peu à peu autonome, d'être en relation avec les autres (enfants et adultes), de déployer son imaginaire, d'agir sur le réel et de se réaliser au sein d'un groupe comme être singulier, facilitant ainsi la construction de tous les apprentissages. Il s'agit donc de proposer à chacun et à tous des situations diverses et riches – telles sont les situations de jeu – pour favoriser l'acquisition de savoirs explicites, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être.

Jouer et apprendre, jouer pour apprendre, apprendre pour jouer, apprendre en jouant...

---

# Mobiliser le langage

# RÉPERTOIRE DES FICHES

PAGE	INTITULÉ	TYPE DE JEU	OBJECTIF	TPS	PS	MS	GS
<b>MOBILISER L'ORAL</b>							
36	Les jeux de doigts	Jeu de manipulation	Faire correspondre le geste à la signification d'un énoncé	x	x		
40	Le jeu de Kim	Jeu sensoriel	Comprendre et utiliser le lexique de l'école	x	x		
43	Les marionnettes	Jeu symbolique	Comprendre et transposer un dialogue	x	x		
47	Qui est-ce ?	Jeu à règle	Décrire un visage	x	x	x	x
51	Le Memory	Jeu à règle	Vocabulaire : utiliser des mots nouveaux		x	x	x
55	La météo	Jeu symbolique	S'exprimer devant les autres			x	x
59	Embarquement pour...	Jeu symbolique / jeu de manipulation	Manipuler des syllabes à l'oral			x	x
63	Le pigeon vole	Jeu à règle	Identifier une syllabe commune à l'oral				x
67	Le jeu des 7 familles	Jeu à règle	Syntaxe : formuler une demande structurée				x
<b>MOBILISER L'ÉCRIT</b>							
71	La pâte à modeler	Jeu de manipulation	Reconnaître l'initiale de son prénom		x		
75	Le loto des lettres	Jeu à règle	Apparier deux lettres		x	x	x
79	Le méli-mélo	Jeu de manipulation	Comprendre une histoire lue par l'enseignant			x	x
83	Le téléphone graphique	Jeu à règle	Maîtriser des tracés			x	x

---

# Pratiquer des activités physiques et artistiques

# RÉPERTOIRE DES FICHES

PAGE	INTITULÉ	TYPE DE JEU	OBJECTIF	TPS	PS	MS	GS
<b>ACTIVITÉS PHYSIQUES</b>							
96	Dansons la capucine	Jeu moteur	Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres	x	x		
100	Les écureuils en cage	Jeu à règle	S'opposer à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif		x		
103	Chat perché	Jeu à règle	Élaborer des stratégies individuelles pour s'opposer au projet d'un ou de plusieurs joueurs	x	x	x	x
106	Le béret	Jeu à règle	S'opposer individuellement à un adversaire		x	x	x
110	Le jeu du miroir	Jeu symbolique	Mimer les actions d'un pair		x	x	x
113	La marelle	Jeu à règle	Réaliser un déplacement par différents sauts successifs			x	x
<b>ACTIVITÉS ARTISTIQUES</b>							
118	Le détectivedétective	Jeu sensoriel	Utiliser différents outils et médiums pour réaliser des traces en adaptant son geste		x		
121	La roue des couleurs	Jeu sensoriel	Mélanger des couleurs pour en obtenir une nouvelle			x	
125	La chasse au trésor	Jeu à règle	Reconnaitre des œuvres picturales et les rapprocher en fonction de leur genre			x	x
129	La devinette des instrumentsa devinette des instruments	Jeu sensoriel	Explorer des instruments et affiner son écoute				x
133	Le cadavre exquis	Jeu à règle	Dessiner à plusieurs				x
137	Le Colin-Maillard des bruits	Jeu sensoriel / à règle	Distinguer des voix, des bruits				x

---

# Structurer sa pensée et explorer le monde

# RÉPERTOIRE DES FICHES

PAGE	INTITULÉ	TYPE DE JEU	OBJECTIF	TPS	PS	MS	GS
<b>STRUCTURER SA PENSÉE</b>							
150	Les dominos	Jeu à règle	Utiliser des critères d'appariement	x	x	x	
154	Les puzzles	Jeu de manipulation	Réaliser un assemblage pour reproduire un modèle	x	x	x	x
157	La bataille	Jeu à règle	Comparer des collections		x	x	x
162	Les petits chevaux	Jeu à règle	Associer constellations et nombres		x	x	x
166	Le jeu de l'oie	Jeu à règle	Comparer des nombres en fonction de leur position sur la piste numérique			x	x
170	Le jeu de construction	Jeu de manipulation	Réaliser un assemblage en volume			x	x
<b>EXPLORER LE MONDE</b>							
174	La boîte à mystères	Jeu sensoriel	Distinguer, désigner, caractériser des matières	x	x		
178	La pêche aux canards	Jeu de manipulation	Différencier et classer des objets selon une de leurs propriétés	x	x		
182	Le garage	Jeu symbolique	Réaliser un trajet à partir d'indications orales	x	x	x	
186	Le jeu du morpion	Jeu à règle	Réaliser et repérer un alignement dans un quadrillage				x

**AGIR**  
POUR VOUS  
ACCOMPAGNER  
AU QUOTIDIEN

Le programme de l'école maternelle souligne l'importance pédagogique du jeu, car « il favorise la richesse des expériences vécues par les enfants [...] et alimente tous les domaines d'apprentissages », écho actuel et toujours nécessaire au propos de Pauline Kergomard, première inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917, incitant à l'évolution des approches éducatives : « L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ? ».

Cet ouvrage propose des repères théoriques et des références non seulement sur la place du jeu dans le développement de l'enfant, mais aussi sur les conditions d'une intégration réussie des activités ludiques dans le contexte scolaire.

Pour la pratique, 35 fiches méthodiques, clairement structurées et très détaillées, permettent des applications dans les 5 domaines d'apprentissage du cycle 1. Fruits d'une expérience effective et transférable, elles visent à faciliter le choix et l'adaptation par les enseignants et les équipes d'école maternelle. Elles mettent volontairement en scène une sélection de jeux traditionnels et du patrimoine commun. Ils participent de l'éducation culturelle de tous, tissant une continuité entre l'école et l'univers familial, et permettent une mise en œuvre aisée en toute classe d'école maternelle. L'ensemble vise fondamentalement à conjuguer désir de jeu et plaisir d'apprendre, en proposant des situations diverses et riches pour favoriser la construction de connaissances explicites, de capacités et d'attitudes.

Les auteures de cet ouvrage collectif, toutes spécialistes de l'école maternelle, allient la pratique de l'enseignement et de la formation à la réflexion didactique. Cathy Le Moal est conseillère pédagogique, Valérie Soler directrice d'école maternelle et professeure des écoles maître formateur, Viviane Marzouk professeure agrégée, formatrice d'École supérieure du professorat et de l'éducation, Françoise Arnaud-Rossignol inspectrice de l'Éducation nationale honoraire, Karine Griffoul professeure des écoles maître formateur.

Ouvrage également disponible en version papier.

