

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

Enfants en situation [détails] : Valérie Soler

Lancer de dés [détail] : Guilhem Méjean

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-03690-2

© 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.

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

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 ?* »¹. 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 République² et le référentiel des compétences des professeurs³ 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* »⁴, 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 ATSEM⁵. 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.

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

² 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* ».

³ BO n° 30 du 25/07/2013.

⁴ 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.

⁵ 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

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^e 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 sociologue¹ 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. »²

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 catégories³, 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 »⁴, 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

¹ 1913 – 1978.

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

³ Ibid.

⁴ 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 Klein¹, dans son ouvrage *La psychanalyse des enfants* (1932)², 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 Château³, 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)⁴. 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.⁵ »

Johan Huizinga⁶, historien néerlandais, étudie la fonction sociale du jeu dans son ouvrage *Homo ludens* (1951)⁷. Il y défend l'idée que le jeu est une condition d'existence de la culture, qu'il est une « activité féconde ».

Donald W. Winnicott⁸, 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)⁹ 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.

¹ 1882 – 1960. Psychanalyste britannique.

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

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

⁴ J. Château, *L'enfant et le jeu*, les éditions du Scarabée, Paris, 1^{re} édition, 1950.

⁵ Ibid.

⁶ 1872 – 1945.

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

⁸ 1896 – 1971.

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

EN
PRA

En pratique

A T I Q U E

PARTIE 2

ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

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.¹

¹ 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 programmes¹ 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.

¹ 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 explicitées².

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

² 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 Cellier¹ et de Philippe Boisseau². 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 Cellier³, 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.

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

² P. Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005.

³ 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

EN JEUX DIDACTIQUES

Le langage est une des composantes majeures de tout développement, qu'il soit psychologique, social ou cognitif. En effet, il permet non seulement de communiquer et de se dire, mais aussi, grâce aux mots qui désignent les éléments du réel et de l'imaginaire, d'avoir prise sur le monde, qu'il soit extérieur ou intérieur. Comme l'affirme L. Vygotski¹, pas de pensée sans langage extériorisé ou intériorisé. Il est donc essentiel de développer les compétences langagières des élèves, en les actualisant dans la langue qu'est le français. Le jeu est une des modalités pédagogiques qui, en favorisant les échanges entre pairs et avec l'adulte, permettent à l'enfant de se construire au sein de la communauté de la classe, de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre ou mises en place, ce qui passe par le langage. Pour cela, le rôle de l'enseignant-e est fondamental : c'est par la mise en mots de l'enfant et de l'adulte que se construisent les compétences nécessaires à tout apprentissage.

Deux dimensions du langage sont à appréhender dès l'école maternelle, l'oral et l'écrit².

LE LANGAGE ORAL

En réception et en production, les élèves doivent communiquer dans un milieu nouveau, comprendre et employer le langage, en particulier la langue, utilisé à l'école, qui, même pour des enfants de familles francophones, est souvent différent de celui utilisé à la maison. En effet, à l'école, la langue sert, certes, à communiquer, mais elle sert surtout à prendre du recul sur le monde, sur les autres et sur soi, puisque la plupart des apprentissages scolaires sont constitués de « discours sur ». De plus, c'est par le langage que l'enseignant-e explicite ses attentes et peut connaître ce que l'enfant comprend. Il est donc important de donner l'occasion à chaque élève d'interagir avec ses pairs et l'enseignant-e par le langage verbal. Ainsi, même si les activités collectives permettent la cohésion du groupe classe, il est nécessaire de constituer de petits groupes pour que chacun puisse s'exprimer et être accompagné par l'adulte. Ces petits groupes peuvent être, suivant les activités, hétérogènes ou homogènes en fonction soit de la quantité de parole, surtout en TPS et PS, soit de la qualité de la parole. Les groupes hétérogènes, notamment quand une activité ou un jeu est nouveau, permettent aux petits et moyens parleurs de s'appuyer sur ceux qui sont plus sûrs d'eux. Les groupes homogènes, dans lesquels les élèves ont à peu près les mêmes compétences, permettent à l'enseignant-e, notamment quand une activité ou un jeu est déjà connu, d'ajuster son accompagnement aux capacités des enfants pour faire évoluer chacun à son rythme. C'est pourquoi un grand nombre de jeux proposés ci-après sont à effectuer en groupe restreint.

La plupart de ces jeux permettent de développer différentes facettes du langage oral. Pour les élèves de toute petite et petite sections en particulier, sont ciblées des compétences favorisant la communication orale, tout en apportant plaisir et motivation. Ainsi, les jeux de doigts s'appuient sur le plaisir de dire ensemble et de joindre le geste à la parole, le geste étant un facilitateur de

¹ L. Vygotski, *Pensée et langage* (1933), Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985 ; rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

² Voir les préconisations du *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, concernant le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », BO spécial n° 2, 26 mars 2015, pp. 5-9.

l'expression verbale. De même, l'appropriation du vocabulaire de l'école est fondée sur un jeu suscitant la curiosité des enfants pour les objets cachés dans un cartable¹ : ils prennent plaisir à chercher et à trouver, tout en assimilant, peu à peu, le nom d'objets qu'ils sont destinés à utiliser plusieurs fois en classe et durant leur scolarité. Cette situation leur permet une première catégorisation de ces objets en fonction du lieu où ils peuvent être trouvés. Or, il est reconnu² que le jeune enfant, quand il apprend un mot nouveau, procède par catégorisation : il s'agit donc, pour l'enseignant, de l'accompagner dans cette procédure afin qu'elle soit efficace. Mais, l'acquisition du vocabulaire ne peut suffire à maîtriser une langue, quelle qu'elle soit. Il s'agit aussi de savoir structurer des phrases compréhensibles par l'autre, et surtout d'en faire usage dans des actes de parole variés (désigner, décrire, questionner, évoquer, expliquer...), en interaction avec autrui et en s'adaptant à la situation de communication. Ainsi, des jeux, comme « Qui est-ce ? » ou celui des « 7 familles », permettent-ils aux élèves de formuler des demandes précises et d'y répondre, en tenant compte de l'autre.

LE LANGAGE ÉCRIT

Les élèves doivent comprendre, avant l'apprentissage systématique de la lecture au CP, quelles sont les fonctions et quel est le fonctionnement de l'écrit, tant par des activités de réception (où l'enseignant-e lit les textes à haute voix) que par des activités en production (dictée à l'adulte, écriture « inventée », copie de mots et de phrases). Il est essentiel que chaque élève comprenne que l'écrit est un message verbal mis par écrit pour communiquer avec quelqu'un d'absent, pour garder une trace, pour réfléchir, s'exprimer... En cela, l'écrit a des liens avec l'oral, puisqu'il est un mode de communication, un langage, comme l'oral : les enfants doivent commencer à en prendre conscience dès l'école maternelle. La langue écrite a aussi des liens avec l'oral, puisqu'environ 85 % des lettres du français servent à transcrire des « sons » (ou phonèmes) : c'est le principe alphabétique sur lequel est fondé notre système d'écriture. L'école maternelle se doit de faire comprendre ce principe aux élèves qui, au CP, étudieront les correspondances « sons-lettres » de façon systématique.

Mais, les enfants doivent également prendre conscience que l'écrit diffère très souvent de l'oral : la communication n'est généralement pas fondée sur l'interaction (sauf en cas de chats, forums, SMS...): lire, c'est comprendre le discours continu d'une personne absente ; écrire, c'est tenir la parole longtemps. Il faut donc que l'enfant, en position de récepteur, puisse se mettre à la place de l'auteur pour comprendre ses intentions, et, en position d'émetteur, à la place du destinataire de son écrit pour être sûr d'être compris. En effet, l'écrit demande de savoir faire passer presque toutes les informations par les mots, alors qu'à l'oral une partie de l'information passe par les gestes, l'intonation, les mimiques, le contexte... C'est pourquoi, quel que soit cet écrit, il a une logique interne, une cohérence, que les élèves doivent commencer à appréhender dès l'école maternelle par des activités spécifiques, comme « Le Méli-mélo ». Ce jeu s'appuie aussi sur les reformulations de l'histoire lue ou racontée par l'enseignant-e, essentielles pour s'approprier, à terme, le langage d'évocation, celui qui est employé dans une situation sans connivence entre les interlocuteurs et sans support, où toute l'information, explicite, doit passer par les mots.

Tous ces apprentissages sont extrêmement complexes et, nous, adultes lecteurs-scripteurs, ne prenons pas toujours en compte cette complexité, tant nous avons automatisé les compétences permettant la lecture-écriture. Ces compétences ne sont aucunement naturelles et doivent être l'objet d'un enseignement explicite, qui peut s'appuyer sur le jeu.

¹ Voir aussi en ligne : La Banque de séquences didactiques (www.reseau-canope.fr/bsd), série « Ateliers sciences en maternelle : L'air en mouvement », *Rituel autour de la boîte à mystères*.

² Voir en ligne : A. Florin, *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*, site Bien lire, rubrique Médiathèque, (www.cndp.fr/bienlire/04-media/).

DE L'ORAL À L'ÉCRIT

L'apprentissage de l'écrit passe d'abord par des activités fondées sur l'oral. Ainsi, si le jeu « La météo » permet l'appropriation d'un vocabulaire spécifique, il s'agit aussi, pour l'enfant, de développer des compétences plus complexes, notamment la capacité à décrire, donc à tenir la parole durant un certain temps, à construire un discours cohérent d'une certaine longueur, ce qu'il devra faire quand il écrira un texte. Ce jeu de la présentation de la météo demande également d'oser prendre la parole seul devant les autres, sans interactions. Comme les autres jeux de « faire semblant », tels que « Les marionnettes », il permet d'évoquer des personnes ou des situations absentes, ce qui est aussi le cas à l'écrit, de se mettre à la place d'autrui et de lui prêter des émotions, ce qui est essentiel pour accéder notamment au récit.

Afin que l'enfant comprenne le principe alphabétique, l'appui sur l'oral est tout aussi fondamental. En effet, pour faire correspondre les « sons » et les « lettres », il doit d'abord segmenter le flux de l'oral en unités plus petites : mots, syllabes, groupes de « sons », avant de parvenir à la conscience du phonème. Il doit donc prendre la langue orale comme objet d'étude, en se focalisant sur la forme du message, et non plus sur son sens, comme il le fait depuis toujours jusque-là. L'appui sur la syllabe orale est essentiel, car cette unité est facilement perceptible, à partir de 3 ou 4 ans. C'est pourquoi, différents jeux sont proposés ci-après, comme « Embarquement pour... » et « Le pigeon vole », qui permettent aux élèves de manipuler des syllabes orales et de commencer à discriminer des « groupes de sons », comme les rimes et les attaques de mots, puis des « sons-voyelles » et quelques « sons-consonnes ».

Mais, des activités plus spécifiquement axées sur l'écrit sont nécessaires. Ainsi, pour aborder le principe alphabétique, l'enfant doit, dès l'école maternelle, reconnaître et nommer plusieurs lettres, en particulier celles de son prénom, en commençant par l'initiale. La manipulation de « la pâte à modeler » lui permet, en PS, de mémoriser, par l'activité sensorielle, la forme de cette lettre, et par l'interaction avec l'enseignant, son nom. Il doit également comprendre que, même si les lettres « A » et « a » n'ont rien de commun du point de vue perceptif, elles servent à transcrire le même phonème : [a]. Des jeux d'appariement de lettres dans différentes écritures permettent d'asseoir ces apprentissages. De même, en produisant des formes graphiques commandées à l'oral par l'enseignant-e ou par un autre élève, l'enfant, en MS et en GS, s'exerce à les tracer et prend conscience non seulement de leur particularité, mais aussi, en les alignant de gauche à droite, des spécificités spatiales de notre écriture. Mais c'est en produisant lui-même un écrit que l'enfant peut comprendre le fonctionnement du code écrit français et commencer à aborder le principe alphabétique. Cette production d'un écrit qui a du sens et un ou plusieurs destinataires précis, lui permettra de mettre en œuvre des compétences graphiques et, surtout, de construire des savoirs concernant le lien oral/écrit, sur le plan du mot ou d'unités plus petites, comme la correspondance entre phonèmes et graphèmes.

L'école maternelle se doit d'œuvrer pour la réussite de tous. L'apprentissage du langage en est le fondement. Les jeux présentés ici constituent autant de pistes qui permettent le développement de compétences essentielles pour une scolarité réussie.

RÉPERTOIRE DES FICHES

PAGE	INTITULÉ	TYPE DE JEU	OBJECTIF	TPS	PS	MS	GS
MOBILISER L'ORAL							
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
MOBILISER L'ÉCRIT							
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

ENJEUX DIDACTIQUES

Les activités physiques et artistiques, fondées sur l'interaction entre pratique, sensations, imaginaire, sensibilité et pensée, visent un développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel harmonieux. Elles permettent aux enfants d'agir de façon de plus en plus intentionnelle en explorant, de s'exprimer en communiquant, de comprendre par le geste, l'expérimentation, l'enrichissement de leur imaginaire et la verbalisation de leurs actions. Le jeu est une des modalités permettant des mises en situation motivantes et favorables à la construction des compétences dans chacun des deux domaines d'apprentissage.

PRATIQUER DES ACTIVITÉS PHYSIQUES

L'école maternelle doit offrir à chaque enfant la possibilité de s'épanouir comme sujet au corps sensible, capable d'adapter ses conduites, d'agir et de s'exprimer, dans des espaces familiers puis, peu à peu, plus inhabituels¹. Les expériences corporelles permettent ainsi aux enfants d'explorer et affiner leurs capacités et leurs habiletés motrices, d'expérimenter et maîtriser de nouveaux équilibres. Elles leur permettent aussi de stimuler et enrichir leur imaginaire, d'éprouver et partager émotions et sensations, notamment par les mimes, les rondes, les jeux dansés, et de participer à des jeux collectifs. Par la diversité de ces expériences, l'activité physique aide l'enfant à se repérer dans l'espace et le temps, et, par la pratique d'activités collectives comportant des règles, à développer la coopération avec autrui, à accepter les contraintes. L'enfant y développe son autonomie, s'investit au sein d'un collectif, investit des espaces stimulants et sécurisants. En s'engageant dans l'activité, il apprend à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. En aidant les enfants à mieux connaître leur corps, leurs possibilités physiques, leurs réactions à l'effort, l'activité physique contribue à l'éducation à la santé et au développement de la personne, conduisant chacun à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort.

L'enseignant-e met en place les conditions permettant à chaque enfant de pratiquer effectivement des activités physiques quotidiennes de 30 à 45 minutes, stimulantes, variées et progressives, organisées en cycles de durée suffisante pour garantir une véritable exploration et la construction de conquêtes motrices significatives. Les situations proposées favorisent le plaisir d'agir, la découverte et l'expérimentation de conduites motrices diversifiées dans des espaces aménagés à cet effet, amenant chacun à s'exercer et à affiner ses gestes. Il s'agit également, pour l'enseignant-e, de choisir et d'organiser ces activités pour qu'elles soient adaptées au développement, au rythme et aux besoins des enfants, en créant une dynamique d'apprentissage qui leur permet de dépasser le seul plaisir de faire ou de jouer, d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire, et d'en construire le sens. Pour cela, l'enseignant-e conduit les enfants à anticiper leurs actions, en présentant explicitement l'activité qui va être effectuée, son but, en l'intégrant dans un projet

¹ Voir les préconisations du *Programme d'enseignement de l'école maternelle* concernant le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques », B0 spécial n° 2, 26 mars 2015, pp. 11-13.

collectif, puis en verbalisant et faisant verbaliser ce qui a été vécu. Les expériences corporelles amènent aussi l'enfant à exprimer et à communiquer les impressions et les émotions ressenties, à nommer les actions effectuées et les objets manipulés, lui permettant ainsi de mieux comprendre ce qu'il a vécu et ce qui est attendu de lui. Il est donc essentiel de ménager des moments de verbalisation, notamment après une exploration libre des gestes et des déplacements, ainsi qu'à la fin de chaque séance, pour formuler une question, donner son avis, faire part de ses sensations, communiquer avec les autres afin d'élaborer une stratégie, mettre en relation actions et résultats pour construire des intentions plus affirmées. La réalisation et l'utilisation de dessins ou d'autres représentations du réel, tels les maquettes, figurines, photos, plans, en amont ou après la séance, permettent également d'identifier et d'ordonner les gestes, les événements et de prendre du recul sur l'action. Au cours des activités, l'enseignant-e, en interagissant avec chacun et avec le groupe, encourage chaque tentative, valorise chaque réussite, individuelle ou collective, aide chacun à gagner en confiance et en autonomie. Il observe le comportement de chacun, accompagne les recherches, met en commun les réponses motrices pour enrichir et affiner les expérimentations, propose des pistes sans réduire la portée des explorations ou tâtonnements, et aide chacun à mesurer ses progrès.

PRATIQUER DES ACTIVITÉS DANS L'ESPACE, DANS LA DURÉE ET SUR LES OBJETS

Il s'agit, pour l'enfant, d'expérimenter les actions motrices fondamentales : les locomotions ou déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), les équilibres (se tenir sur un pied, par exemple), les manipulations (saisir, agiter, tirer, pousser...) et les projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir). Ces conduites motrices, d'abord libres et régies par le seul plaisir d'agir, deviennent, grâce aux divers essais et aux interactions avec l'enseignant-e et le groupe, de plus en plus intentionnelles et diversifiées puis enchaînées et combinées avec d'autres (courir et lancer, courir et sauter...), dans des espaces proches et progressivement plus lointains. L'enfant apprend ainsi à engager des efforts dans la durée, à y prendre plaisir, à adapter sa conduite motrice afin que son geste soit plus précis et efficace, à expérimenter son pouvoir sur des objets de formes, de tailles ou de poids différents. Dans les diverses activités à caractère ludique, libres puis plus guidées, il parvient peu à peu à anticiper le résultat de ses actions motrices. Pour qu'il puisse organiser et orienter son activité, le but à atteindre doit être clairement explicité, ses réussites et ses progrès doivent être clairement identifiables.

De nombreux jeux, parmi les plus anciens et traditionnels, permettent aux élèves d'affiner leurs gestes. Ainsi, « La marelle » oblige à enchaîner différentes sortes de sauts, pieds écartés et à cloche-pied, mais aussi à ajuster le lancer du palet pour qu'il atteigne précisément la case choisie. « Chat perché » conduit à mobiliser son énergie, en courant vite et longtemps, pour parvenir à attraper une souris ou à échapper au chat. D'autres jeux collectifs, tels « Le béré » et « Les écureuils en cage », permettent d'ajuster et d'enchaîner ses actions et ses déplacements pour attraper un objet ou trouver une cage et empêcher un adversaire de le faire.

EFFECTUER DES ACTIONS EN S'ADAPTANT À DIFFÉRENTS TYPES D'ENVIRONNEMENT OU DE CONTRAINTE

Il s'agit, pour l'enfant, d'expérimenter des formes d'équilibre et de déplacement inhabituelles permettant de s'adapter à des environnements variés et d'accepter de prendre des risques, tout en étant attentif à sa sécurité et à celle d'autrui. Pour solliciter des actions spécifiques, l'enseignant-e aménage l'espace de façon structurée, grâce à des objets servant d'obstacles, de repères ou de but à atteindre. Ainsi, le jeu du « Chat perché » oblige-t-il à se déplacer en courant pour atteindre un banc, une chaise ou un plan incliné qu'il s'agit d'escalader, ce qui demande de coordonner ses appuis de mains et/ou de pieds, mais aussi d'assurer son équilibre. De la même façon, « La marelle » conduit les enfants à enchaîner des actions mettant en jeu leur équilibre : ils doivent se déplacer à cloche-pied en respectant les tracés au sol, puis se pencher pour prendre le palet.

EFFECTUER DES ACTIONS À VISÉE EXPRESSIVE OU ARTISTIQUE

Les activités d'expression à visée artistique, tels les jeux dansés et chantés, les rondes, la danse et les mimes, favorisent l'appropriation d'un geste maîtrisé et le développement d'un imaginaire corporel, permettant de communiquer des sentiments, des états, des sensations, des émotions. L'enfant, au cours de ces activités, est amené à créer, inventer, expérimenter des gestes et des déplacements, seul ou en groupe, et construit ainsi un rapport sensible à son propre corps. L'enseignant-e favorise l'expression des enfants, en proposant des activités individuelles et collectives qui invitent à l'improvisation, la créativité, l'expérimentation. Il met aussi en place des phases de structuration leur permettant de dépasser l'improvisation, pour prendre en compte une idée pertinente proposée par autrui, la faire sienne, la mémoriser et l'affiner. L'enfant est donc progressivement conduit à partager des actions et des émotions avec les autres, qu'il soit acteur ou spectateur des productions. Ainsi, les jeux de mime, tel le « jeu du miroir », permettent de tenir un rôle particulier, ici meneur ou miroir, de montrer à d'autres une réalisation conçue en binôme et fondée sur l'imitation par le geste ou le déplacement. Ils demandent d'être à l'écoute de l'autre pour agir avec lui, communiquer, répondre aux sollicitations, faire des propositions dans un dialogue corporel.

Les rondes et jeux dansés ou chantés permettent non seulement d'éprouver le plaisir d'évoluer ensemble, mais aussi de s'approprier, par le mouvement, les caractéristiques rythmiques d'un support sonore et un large patrimoine culturel de chants et de danses. En proposant des univers sonores et musicaux variés, ces activités participent aussi à l'éducation musicale. Ainsi, « Dansons la capucine » conduit à mémoriser des gestes et des déplacements, à les coordonner avec ceux des autres, mais aussi à conserver une séquence d'actions en concordance avec un support musical.

PRATIQUER DES ACTIVITÉS DE COOPÉRATION ET D'OPPOSITION

Les jeux collectifs, souvent découverts à l'école, conduisent l'enfant à accepter les règles et à élaborer, seul ou avec d'autres, des stratégies pour accomplir une tâche, puis pour s'opposer au dessein d'autrui. L'enseignant-e veille à ce que les rôles de chacun, les contraintes du jeu, son but, les espaces dans lesquels doivent évoluer les partenaires et les adversaires, soient clairement énoncés et compris. Il propose d'abord des jeux aux règles simples ou simplifiées, permettant aux enfants de comprendre facilement le but du jeu et de se mettre rapidement en mouvement. Il les conduit progressivement à lier actions et effets, pour les amener à comprendre comment mieux réussir, à trouver des stratégies, à les expérimenter, notamment en associant ses actions à celles des autres ou en prenant des initiatives et des responsabilités au service de son équipe. Progressivement, les rôles et les règles sont complexifiés, pour aboutir à des situations mettant en jeu une réelle opposition des intentions ou une réversibilité des rôles. Ainsi, le jeu de poursuite, « Chat perché », oppose un élève, le chat, aux autres enfants, qui jouent le rôle de souris et dont chacun peut devenir chat, s'il est touché. De même, « Les écureuils en cage » conduit à s'opposer à un adversaire, l'écureuil qui n'a pas de cage, mais aussi aux autres écureuils pour trouver une cage. « Le béret » oblige à élaborer des stratégies individuelles pour contrecarrer le projet de son adversaire, tout en poursuivant son propre but : attraper l'objet.

PRATIQUER DES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

Il s'agit de permettre à tous les enfants d'avoir accès aux univers des arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques), du son (chansons, musiques instrumentales et vocales) et du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes...)¹. Les activités de création et les pratiques artistiques permettent de

¹ Voir les préconisations du *Programme d'enseignement de l'école maternelle* concernant le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », BO spécial n° 2, 26 mars 2015, pp. 13-15.

développer les aptitudes sensorielles de l'enfant, en mettant en jeu des sollicitations diverses et complémentaires : visuelles et tactiles, auditives et vocales. Elles font appel à son imagination, enrichissent ses capacités d'expression, tout en contribuant à développer ses facultés d'attention et de concentration. Ces pratiques constituent également les premiers jalons du parcours d'éducation artistique et culturelle qui se poursuivra au fil de la scolarité, visant la construction d'un rapport esthétique au monde, notamment grâce à la rencontre avec des œuvres variées. Les enfants, tant en production qu'en réception, sont amenés à comprendre les diverses façons d'évoquer le monde et de traduire ou susciter émotions et sensations. Ils apprennent à nommer, identifier et décrire les composantes plastiques ou sonores d'une production et sont progressivement conduits à comprendre ce qui caractérise la démarche artistique et sa réception : expérimenter, s'engager, faire des choix, surmonter des obstacles et accepter d'une part le décalage entre intention et résultat, d'autre part la diversité des réactions sur une production.

L'enseignant-e met en place les conditions pour que chaque enfant développe le goût des pratiques artistiques. En portant un regard bienveillant sur les réalisations et le cheminement de chacun, en ménageant des échanges au sein de la classe, en favorisant les projets et en articulant liberté créatrice et contraintes, notamment par le jeu, il instaure un climat incitant tous les enfants à chercher, inventer, transformer, s'exprimer, éprouver le plaisir de la création. Il organise des temps d'exploration et d'essais individuels ou collectifs, permettant à chacun d'expérimenter librement des outils, des supports, des instruments, des matériaux divers. En proposant des contraintes adaptées aux capacités des enfants, il soutient leur créativité, favorisant l'appropriation de nouveaux matériaux, de nouvelles possibilités d'expression, de moyens techniques qui enrichissent leurs procédures, tout en confortant ou développant leurs savoir-faire. Les temps d'échanges, au cours desquels chacun est spectateur des productions des pairs, sont essentiels : le langage qui accompagne l'action, tout comme les interactions sur les œuvres, les démarches et les réalisations permettent la mise en mots et l'objectivation de l'expérience. En utilisant et sollicitant un lexique précis, l'enseignant incite chacun à présenter sa réalisation, à exprimer ses sensations devant une œuvre, à écouter celles des autres, à comparer les propositions, à prendre en compte le cheminement d'autrui et, éventuellement, à s'en inspirer. Les cahiers de découvertes artistiques, les enregistrements sonores ou vidéos, les dossiers numériques permettent de conserver les traces des recherches individuelles ou collectives ; des spectacles, des expositions ou des moments de présentation des productions, conçus dans le cadre de projets de classe ou d'école, donnent sens aux activités et valorisent les travaux, tout en favorisant les échanges entre enfants de différentes classes et avec les parents.

L'enseignant-e propose également des rencontres régulières avec des œuvres de genres, d'époques, de cultures et de champs artistiques différents, en lien avec les expériences et les réalisations des enfants, et organisées en réseau, pour permettre des rapprochements stylistiques ou thématiques. Ces œuvres, une dizaine au cours du cycle, ne sont pas présentées comme des modèles à imiter, mais comme des repères qui alimentent la curiosité de l'enfant, l'ouvrent à des sensibilités diverses et à une culture artistique commune. L'enseignant-e aide les enfants à questionner, décrire ce qu'ils voient ou entendent, à identifier les caractéristiques de l'œuvre, à exprimer leurs réactions et les effets qu'elle produit, à trouver des liens entre les inventions des artistes et leurs propositions. Il installe dans la classe, avec la participation des enfants, un espace évolutif consacré à l'affichage des productions des élèves et des reproductions d'œuvres d'art ainsi qu'à des collections d'objets. Les visites d'expositions et de musées, la fréquentation de salles de cinéma et de concerts, la participation à des spectacles vivants favorisent la compréhension de leur fonction artistique et sociale et la découverte du plaisir d'être spectateur ou auditeur.

RÉALISER DES PRODUCTIONS PLASTIQUES

L'enfant, dès la PS, est conduit à développer une pratique créative grâce à des situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à mettre en œuvre sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression et visent la construction de compétences fondamentales : ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets obtenus, modifier et affiner son action. Ces situations, qui participent d'une éducation du regard, concernent les activités

d'expression graphique, tels le dessin et le graphisme, qui associent le geste et sa trace sur un support; les compositions plastiques avec la fabrication d'objets et la manipulation de matériaux en deux ou trois dimensions; les images, abordées dans des activités de découverte et d'utilisation de supports variés. L'enfant explore et exerce ainsi différents langages plastiques: il est amené à tracer, dessiner, jouer avec des matières, en découvrir les caractéristiques et en tirer parti, tant dans leur matérialité que dans ce qu'elles évoquent, suscitent. Des œuvres viennent en appui de cette expérience créative: les rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art de diverses formes favorisent la constitution d'une première culture artistique. Il ne s'agit pas de proposer des activités de reproduction, mais d'amener les enfants, par des recherches organisées, à interroger des productions, des démarches, pour apprendre à traduire par des traces une intention, mais aussi inventer, imaginer. L'enseignant-e les conduit à exprimer ce qu'ils perçoivent et ressentent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations, à employer un vocabulaire précis et adapté. Il les encourage, par des activités de sélection et d'appropriation, à réaliser une collection personnelle d'images et d'objets qui présentent une dimension affective ou esthétique.

Le dessin

Il s'agit, pour l'enfant, de passer progressivement de l'utilisation spontanée d'un outil à la prise de conscience de la trace laissée par cet outil ou ce médium sur un support, puis à la réalisation intentionnelle d'un motif graphique ou d'un dessin. Pour cela, l'enseignant-e accueille d'abord avec bienveillance les productions spontanées des enfants, qui témoignent de l'émergence de la fonction symbolique et de la maturation de la coordination entre l'œil et la main. Puis, il engage chaque enfant dans des activités structurées qui l'amènent à expérimenter divers outils (plumes, feutres, stylets, crayons...), supports (différentes textures de papier, de cartons, tablettes numériques, ardoises...), médiums (fusain, pastel, sanguine, peinture...), favorisant l'adaptation du geste aux contraintes matérielles et l'organisation d'éléments graphiques à des fins expressives. La mutualisation des productions individuelles favorise la comparaison des choix et des effets, tandis que la rencontre avec des œuvres permet d'identifier les solutions trouvées par les artistes aux problèmes que les enfants se sont posés, tout en aidant à dépasser les stéréotypes. Les enfants abordent le dessin dans des situations variées leur permettant d'appréhender ses différents types, tels le dessin d'imagination, le dessin d'observation ou le croquis. Ainsi, dans le jeu du « Cadavre exquis », les élèves de GS, en petits groupes, sont-ils amenés à représenter un objet, un animal ou une personne, chacun devant enchaîner son dessin à un autre dessin dont il ne voit qu'une partie.

Les compositions plastiques, planes et en volume

Les enfants découvrent des matériaux, des outils, des procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions. Ainsi, dans le jeu du « détective », les élèves de PS sont-ils conduits à expérimenter divers outils, médiums, supports pour réaliser des traces en ajustant leurs gestes en fonction de contraintes matérielles, mais aussi à analyser des empreintes pour trouver avec quel outil ou médium elles ont été produites. Par des procédés d'agencement de matières et d'élaboration de volumes, les enfants sont aussi amenés à explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives des matériaux. En s'appuyant sur l'observation de l'activité spontanée et des tâtonnements des enfants, l'enseignant-e propose des situations permettant à chacun de s'approprier ces ressources et d'adapter ses gestes à leurs caractéristiques physiques et plastiques, en tenant compte de son intention et d'un problème à résoudre induit par la consigne ou la règle du jeu.

L'enfant apprend ainsi à combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets, notamment de son environnement quotidien, pour réaliser, seul ou en petit groupe, une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration. En particulier, il est amené à mélanger les couleurs pour découvrir les nuances et les camaïeux, comme dans le jeu « La roue des couleurs », mais aussi à jouer sur les superpositions, les juxtapositions, l'utilisation d'outils divers et d'images, comme dans « Le cadavre exquis » où chaque enfant, en prolongeant un collage dont il ne voit qu'une partie, juxtapose des images.

La mise en relation de leurs productions avec des œuvres comparées aussi entre elles leur permet d'identifier des procédés, des qualités plastiques, des effets et de développer progressivement des intentions en prenant conscience des moyens pour y parvenir. L'ensemble de ces activités fait l'objet d'échanges langagiers pour découvrir la variété des propositions, s'en saisir pour faire avancer sa propre production et s'approprier le lexique pour caractériser les actions et les effets produits.

L'observation, la compréhension et la transformation des images

L'école maternelle doit permettre à chaque enfant de prendre progressivement du recul sur les images, fixes ou animées, dont il est environné. Pour cela, il est essentiel que chacun puisse avoir les clés pour une première interprétation des images, en distinguant le réel de sa représentation et en déterminant leurs caractéristiques et leurs fonctions. Progressivement, grâce aux échanges, les enfants sont amenés à exprimer ce qu'ils perçoivent, ressentent, à retrouver la provenance de certaines images, à employer le vocabulaire permettant leur description, à utiliser une image ou une partie d'image pour en réaliser une nouvelle. Les œuvres données à voir sont variées et susceptibles de créer des émotions. Elles sont étudiées en réseau, tant entre elles qu'avec les pratiques des enfants, pour qu'ils puissent y trouver des supports culturels qui stimulent leur expression, car elles entrent en résonance avec leur propre imaginaire et leurs réalisations. Par la comparaison, ils prennent conscience de la diversité des représentations du même objet, de la même scène et des effets sur le spectateur. Le choix des images proposées doit également permettre de découvrir des expressions artistiques, des cultures, des techniques variées. L'approche est axée sur la dimension narrative ou analogique des images, comme dans le jeu « Méli-mélo », présenté dans la partie « Mobiliser le langage », où il s'agit de les ordonner en une suite logique en fonction d'un récit; mais l'approche est aussi centrée sur leur dimension plastique, qui leur donne puissance et expressivité. Des collections personnelles et collectives permettent de conserver des images, des objets, les traces d'un événement. Lors de moments d'échanges sur ces collections, l'enseignant encourage chaque enfant à exprimer ce qui motive son choix. Les visites de musées ou de salles d'exposition favorisent la rencontre des œuvres dans des lieux culturels. Ainsi, le jeu « La chasse au trésor » permet-il à la fois de découvrir des œuvres artistiques réelles, de les décrire, en exprimant son ressenti ou sa compréhension et en utilisant un vocabulaire adapté, mais aussi de les mettre en relation avec les reproductions d'autres œuvres en fonction de leur genre et de se repérer dans un musée.

ÉCOUTER ET CRÉER DES UNIVERS SONORES

Grâce à des démarches d'appropriation active, d'invention et de rencontre avec des univers musicaux variés, il s'agit d'accroître les capacités de l'enfant dans son rapport au monde sonore et de donner vie à son imaginaire musical, source de plaisir. Les activités proposées sont fondées sur l'écoute, la voix, le mouvement et le geste. Elles sont organisées en séquences qui alternent et combinent temps d'écoute, productions, reprises, transformations et inventions, permettant le développement de la mémoire auditive. Les enfants découvrent, apprennent à reconnaître et produire des bruits et des sons, matériaux sonores qu'ils explorent, expérimentent comme moyens de communication et d'expression, dans des combinaisons progressivement plus complexes. Grâce à des activités de comparaison et au lexique fourni par l'enseignant-e, ils identifient, décrivent et caractérisent la hauteur, l'amplitude, la durée, le timbre des sons ou des voix et nomment leurs sensations et ressentis.

Les activités vocales

Ces activités permettent, par l'exploration ludique de la voix, d'en découvrir les possibilités au-delà des usages habituels. Des jeux d'imitation, de transformation et de reconnaissance de bruits, de voix, de cris, comme dans le jeu « Le Colin-Maillard des bruits », permettent aux enfants d'être attentifs à leur voix. De même, la pratique fréquente de chants favorise l'apprentissage progressif de la gestion de son confort vocal. Les enfants acquièrent aussi un ensemble, enrichi d'année en année, de jeux de doigts, de comptines et de chansons puisés dans la tradition enfantine et dans

le répertoire d'auteurs contemporains, en français et en langue régionale ou étrangère. L'enseignant-e propose d'abord des œuvres aux phrases musicales courtes, à structure simple, sans difficultés mélodiques ou rythmiques, adaptées aux possibilités vocales des enfants, comme « Les jeux de doigts » proposés dans la partie « Mobiliser le langage », puis il fait appel à des chants plus complexes, en particulier sur le plan rythmique. Leur apprentissage et leur mémorisation demandent un travail de reprise quotidien, mais aussi de compréhension du texte, de précision sur la structure, l'articulation, la prosodie, le rythme, les effets musicaux... Ainsi, la chanson « Dansons la capucine », qui permet de coordonner ses gestes en fonction du rythme dans une ronde, peut faire l'objet d'un questionnement sur le sens de ses paroles.

En chantant en chœur avec des pairs de la classe ou de l'école, les enfants expérimentent, outre le sentiment d'appartenance à un groupe, le plaisir et les particularités des productions collectives. Enfin, l'invention de chants et de productions vocales peuvent aboutir à des actes de création et d'expression, telle la sonorisation d'albums, de bandes dessinées, de poèmes...

L'exploration des instruments et l'utilisation des sonorités du corps

Par la recherche exploratoire des possibilités sonores d'objets variés, d'instruments simples et de percussions corporelles, par l'expérimentation de gestes en vue de produire, reproduire des sons ou de créer des séquences originales, les enfants découvrent diverses sources sonores. Associées aux activités vocales et d'écoute, ces pratiques développent les capacités d'interprétation et d'invention des enfants et les conduisent peu à peu à maîtriser la pulsation, le tempo, le rythme, l'intensité et les nuances. La comparaison d'instruments, notamment de leur utilisation et de leurs effets, permet de les catégoriser dans des familles : ceux que l'on frappe, que l'on secoue, que l'on frotte, dans lesquels on souffle. Ainsi, par le jeu « La devinette des instruments », les enfants sont-ils conduits à identifier le son d'instruments qu'ils ne peuvent voir, mais qu'ils doivent retrouver.

Les activités d'écoute

Il s'agit, par diverses activités d'écoute, en lien avec le chant et les productions sonores grâce à des instruments, d'affiner l'attention, de développer l'imaginaire sonore, la discrimination des sons et la mémoire auditive des enfants, tout en leur offrant des références culturelles. L'enfant découvre des environnements sonores variés : il essaie de localiser les sources sonores, de déterminer les causes, les objets, les voix, les matériaux et les gestes qui peuvent les produire. Tel est le cas dans les jeux du « Colin-Maillard des bruits » et de « La devinette des instruments ».

PRENDRE PART À UN SPECTACLE VIVANT

La pratique des arts du spectacle vivant permet aux enfants de mettre en jeu et en scène leur corps, de mobiliser leur imaginaire et d'expérimenter les bases d'un langage corporel. Inscrire cette pratique dans le cadre d'un projet aboutissant à un spectacle à destination d'autres élèves ou des parents, donne du sens aux activités engagées. Ce projet permet de lier divers champs artistiques pour aboutir à une production collective grâce à des activités qui font appel à l'imitation, l'invention, tout en s'appropriant un espace scénique. Les enfants observent les modes d'expression de leurs pairs, les comparent à leurs choix, échangent sur les effets produits, s'inspirent de certaines propositions. Le jeu des « marionnettes », présenté dans la partie « Mobiliser le langage », est ainsi un premier pas vers la conception d'une saynète à présenter devant les pairs.

Les propositions de jeux qui suivent se combinent donc avec certaines développées à l'appui des autres domaines. Elles servent des objectifs distincts précisément définis et ouvrent la voie à divers choix parmi les nombreuses possibilités de jeux qui existent.

RÉPERTOIRE DES FICHES

PAGE	INTITULÉ	TYPE DE JEU	OBJECTIF	TPS	PS	MS	GS
ACTIVITÉS PHYSIQUES							
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
ACTIVITÉS ARTISTIQUES							
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
STRUCTURER SA PENSÉE							
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
EXPLORER LE MONDE							
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-Rosignol inspectrice de l'Éducation nationale honoraire, Karine Griffoul professeure des écoles maître formateur.

Cet ouvrage existe en version numérique.

