

# éduscol



Ressources maternelle  
Jouer et apprendre  
Cadrage général

Retrouvez eduscol sur :



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE, DE  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE

Septembre 2015



---

# Table des matières

---

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>1. Le jeu dans le programme de l'école maternelle</b>	<b>6</b>
<b>2. Le jeu libre</b>	<b>7</b>
<b>3. Le jeu structuré</b>	<b>9</b>
3.1. Place du jeu dans une situation de jeu structuré, niveau 2 (S2)	10
3.2. Exemple de déroulement de séances de jeux structurés	11
<b>4. Du jeu libre au jeu structuré</b>	<b>12</b>
4.1. Place de l'enseignant	13
4.2. Une logique spiralaire	13
4.3. Faire naître et actualiser les représentations initiales	14
<b>5. Proposition de typologie</b>	<b>16</b>
<b>6. Jeux et développement de l'enfant</b>	<b>18</b>
6.1. Développement de l'enfant et types de jeux	18
6.2. Développement de l'enfant et temps de jeux	19
6.3. Développement de l'enfant et aménagement des espaces	20
6.4. Quels jeux pour quels âges ?	25
6.5. Jeu et égalité entre les filles et les garçons	26
<b>7. Jeu et langage</b>	<b>27</b>
<b>8. Place du numérique</b>	<b>30</b>
8.1. Utiliser l'outil numérique	30
8.2. Solutions matérielles, logiciels et applications	31
<b>9. L'implication des familles</b>	<b>32</b>
<b>10. Vers une ludothèque d'école</b>	<b>33</b>

---

# Introduction

---

[Vidéo sur les jeux libres](#)

## Jouer et apprendre

Le jeu est essentiel au développement physique, social, psychique de l'enfant. Dès les premiers mois de sa vie, l'adulte qui s'occupe de lui, communique avec le bébé en jouant à différents jeux, comme celui de « la petite bête qui monte » ou celui de « coucou, caché ». Au fur et à mesure, l'enfant participe puis initie lui-même toutes sortes de scénarios de jeux.

En grandissant, l'enfant prend également possession de son corps, développe sa motricité et sa mobilité dans l'espace par la pratique de jeux d'exploration et d'exercice. En accédant au jeu symbolique, l'enfant s'essaie à rejouer des comportements sociaux (jouer à la marchande, à la maîtresse, au papa et à la maman, etc.) qui lui permettent de symboliser des événements de sa vie psychique. Avec les jeux à règles (jeux de société, jeux collectifs de plein air, etc.), l'enfant entre dans un autre type d'interactions sociales, celui qui consiste à accepter des règles communes en maîtrisant son propre désir, afin de vivre une relation avec les autres.

A l'école, le premier cycle est concomitant de cette nécessité de pratiquer quotidiennement ces jeux d'exploration, symboliques, de construction et à règles, pour le bon développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant. Chaque âge a son développement particulier qu'il faut respecter.

Le jeu est souvent un appui pédagogiquement efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires.

[Vidéo de Marie-Hélène Plumet](#) (maître de conférence en psychologie du développement ; Université Paris-Descartes). Le chapitrage de cette vidéo est proposé page 5.

## Définition retenue

J. Piaget, H. Wallon, D. Winnicott, J. Château, R. Caillois, G. Brougère ... de très nombreux chercheurs ont traité du jeu selon des points de vue variés : celui du psychologue, du neurologue, du pédagogue, du thérapeute, de l'universitaire... Tous ont mis en évidence son caractère fondamental dans le développement de l'enfant. La diversité de ces approches a cependant entraîné une diversité de définitions. Au travers de celles-ci, ce document définit le jeu à partir de l'action de l'enfant selon les termes suivants.

L'enfant joue :

- s'il choisit de s'engager dans l'action, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion ;
- s'il décide librement de ses modalités d'action, dans un cadre défini (règles sociales ou/et règles de jeu) ;
- si ses actes s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquence sérieuse dans le monde réel ;

- si ses actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même, dans ses aspects individuels et/ou sociaux ;
- s'il retire de son action un plaisir immédiat ou qu'il agit dans la perspective d'un plaisir différé.

Ces ressources d'accompagnement du programme se proposent de présenter le jeu à l'école maternelle au travers de quatre grandes déclinaisons respectueuses des besoins de l'enfant : deux formes de jeux libres, deux formes de jeux structurés.

Lien vers la vidéo « [Qu'est-ce que le jeu ?](#) » par Ludovic Blin.

Chapitrage de la vidéo de Marie-Hélène Plumet, maître de conférence en psychologie du développement - Le jeu symbolique à l'école maternelle.			
Titre de séquence	Minutage	Titre de séquence	Minutage
Le jeu chez l'enfant	29sec	Vers le jeu social, rôle de l'enseignant	24min 55 sec
Qu'est-ce que le jeu symbolique ? Est-il important à l'école maternelle ?	1min 12sec	La moyenne section : une année charnière	27min 02sec
Jeux, fonctions exécutives et développement de l'enfant	4min 32sec	Le jeu en grande section	28min 37sec
Développement de l'enfant et théorie de l'esprit	7min 41sec	Le jeu symbolique en grande section	30min
Théorie de l'esprit et fonctions exécutives	12min 36sec	Jeu et environnements numériques	32min 48sec
Du jeu d'imitation au jeu de mise en scène	14 min 07sec	Jeux de filles, jeux de garçons	34min 22sec
Jeu d'exploration et jeu de construction	18min 07sec	Place du jeu libre	36min 36sec
Jeu à règles	20min 07sec	Jeu libre et jeu structuré	38min 50sec
Du jeu « égocentré » au jeu « social »	23min 10 sec	Jeu structuré et métacognition	41min 28sec

---

# 1. Le jeu dans le programme de l'école maternelle

---

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 :

[...]

## 2.1. Apprendre en jouant

*« Le jeu 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. 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. Il 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. L'enseignant 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. »*

[...]

## Une dimension culturelle

En « favorisant la richesse des expériences vécues », la pratique du jeu à l'école permet à tous les enfants de disposer de représentations initiales partagées à partir desquelles pourront s'ancrer des apprentissages. Dès l'entrée à l'école maternelle, pré-existent déjà des écarts qui font que certains enfants réussissent mieux que d'autres leur intégration dans ce nouveau milieu et dans les apprentissages qui y sont conduits. Ces écarts s'enracinent principalement dans les stimulations culturelles dont ils ont bénéficié. Une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances.

## Une dimension « sensée »

Quelle que soit sa nature, le jeu lie une action à un contexte. L'enfant agit pour « éprouver » son environnement, pour se mettre en scène, pour construire, pour se faire plaisir, réussir ou gagner. De son point de vue, ses actes revêtent toujours un sens. Il est ainsi en mesure d'établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il a déjà vécu. Il se construit des premiers savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs « savants ».

## Une dimension sociale

*« Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. »*

Un climat scolaire positif conditionne fortement l'engagement actif de l'enfant dans les apprentissages. Au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de « l'autre » permet d'apprécier les aspects positifs de ses différences.

## Une dimension affective

### 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant

*Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés.*

(Programme de l'école maternelle, 2015 page 3)

Par le plaisir suscité, le jeu associe « *la richesse des expériences vécues* » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'intitulé « Jouer et apprendre » positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens.

---

## 2. Le jeu libre

---

[Vidéo : « La sortie des poupées »](#)

[Vidéo : « Le jeu du docteur »](#)

Le jeu libre revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage de l'enfant. Celui-ci construit par ce biais des savoirs informels, à son rythme, et selon son propre parcours, qui lui ouvriront l'accès aux apprentissages explicites.

Dans un jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. Il prend ses propres décisions. L'enseignant ou l'enseignante n'assure aucun guidage direct, mais peut susciter l'imitation. Dans certaines situations, particulièrement dans les jeux symboliques, sa présence trop proche ou son intervention peuvent amener l'enfant à abandonner son jeu ou à interrompre des échanges avec ses pairs.

A l'école maternelle, l'appellation « jeu libre » peut être retenue malgré l'influence exercée par l'enseignant au travers des aménagements, du matériel à disposition ou de ses actions d'accompagnement. Dans le jeu libre, l'enfant évolue dans un cadre riche et diversifié pensé par l'adulte ; il en modifie l'aménagement et l'organisation, et s'y construit son propre parcours. C'est toujours l'enfant qui choisit son jeu et sa manière d'y jouer, même si l'enseignant prend ponctuellement l'initiative d'amener du langage, de susciter l'imitation ou d'apporter un « coup de pouce » informel.

Les jeux libres peuvent mobiliser des jouets éducatifs tels que des objets roulants, poupées, personnages, décors, éléments de construction, etc. Ceux-ci se combinent avec d'autres objets aux fonctions non ludiques présents dans l'environnement proche. Ils peuvent d'autre part s'exprimer dans l'exploration créative d'objets hétéroclites tels que plots, bassines, rouleaux, pelotes, bouteilles plastiques vides, roues, textiles et autres, dans la classe, la cour de récréation ou en d'autres lieux de l'école.



Le jeu libre peut se dérouler selon la chronologie proposée dans le tableau 1.

Tableau 1. Exemple de déroulement d'une séance de jeu libre

Étape	Durée	Action
Préliminaires	1 à 2 mn	Rituel de regroupement. L'enseignant informe les enfants de l'imminence du temps de jeux libres et fait rapidement rappeler les règles en insistant sur « le droit de faire » (l'exemple est préféré au discours).
Jeu libre	20 mn à 1h	Les enfants jouent et changent de jeu librement. Ils se choisissent leurs propres parcours dans les espaces aménagés par l'enseignant. Ce dernier laisse les enfants jouer en autonomie pour les observer, mieux les connaître et évaluer leurs besoins. Il peut ponctuellement participer, susciter l'imitation, ou accompagner verbalement l'action.
Clôture	2 à 5 mn	Un signal rituel indique la fin du jeu et le passage au rangement. L'adulte ou des pairs donnent l'exemple pour favoriser les comportements d'imitation (faire comme les grands). <b>Le rangement ne doit pas être systématique.</b> Certains jeux doivent rester en place pour pouvoir être poursuivis, complétés, utilisés ou valorisés (constructions, décors de mises en scènes...). Des espaces dédiés peuvent être prévus à cet effet.

*Toute séance doit être clairement marquée par un signal de début et un signal de fin. Cette règle est d'autant plus importante pour le jeu, car elle indique clairement le passage du monde réel au monde fictif, puis le retour à la réalité, ou le passage entre des moments où l'initiative de son activité revient à l'enfant et ceux où il respecte des contraintes dictées par l'enseignant.*

Qu'il mette en œuvre des jeux totalement créés ou des jeux inventés à partir de jouets éducatifs, l'enfant développe ses capacités d'autonomie pour décider d'aller vers ce qu'il choisit. Il agit tour à tour en solitaire, à côté de ses pairs, puis progressivement, avec ceux-ci. Pour y parvenir il a besoin de temps.

Pour que les enfants soient en mesure de pratiquer des jeux libres, certaines conditions sont indispensables :

- aménagement de l'espace adapté et repères explicites pour l'enfant ;
- matériel à disposition diversifié, évolutif selon une programmation par périodes et facile d'accès (rangements sans empilements et à hauteur adaptée) ;
- conditions d'utilisation et règles de comportement explicites.

Ces différentes conditions seront précisées dans les parties suivantes. Si une attention suffisante ne leur est pas accordée, la séance de jeu libre peut dégénérer et produire des effets contraires à ceux attendus : ennui, agitation, insécurité, agressivité, etc.

[Vidéo : « Jeu libre des formes »](#)

[Vidéo : « Le tunnel du Petit Louvre »](#)

[Vidéo : « La maison de Loué »](#)



### 3. Le jeu structuré

[Vidéo : « Le tunnel du Petit Louvre »](#)

[Vidéo : « La maison de loué »](#)

Dans le jeu structuré, l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. Ce dernier adhère spontanément ou en réponse au processus de dévolution mis en œuvre par l'enseignant.

Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement. Dans les phases de jeu, l'enfant conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience. Deux niveaux de structuration peuvent être définis :

- Niveau 1 - Séance structurée simple (S1) : c'est une séance de jeu initiée par l'enseignant dans laquelle les apprentissages ne sont pas formalisés (exemple : un jeu de société que les enfants ne connaissent pas et auquel ils apprennent à jouer avec l'enseignant).
- Niveau 2 - Séance structurée avec formalisation (S2) : le jeu **est intégré** dans une séquence d'enseignement et offre le contexte d'où émergeront des apprentissages ciblés. Il est précédé systématiquement d'une ou plusieurs séances de jeu libre et/ou de jeu structuré (S1) au cours desquelles l'enfant s'est approprié le jeu. La formalisation est alors effectuée au cours de phases réflexives pendant, après et/ou avant le jeu.

Cette pratique n'est réellement pertinente qu'à partir de cinq ans environ.

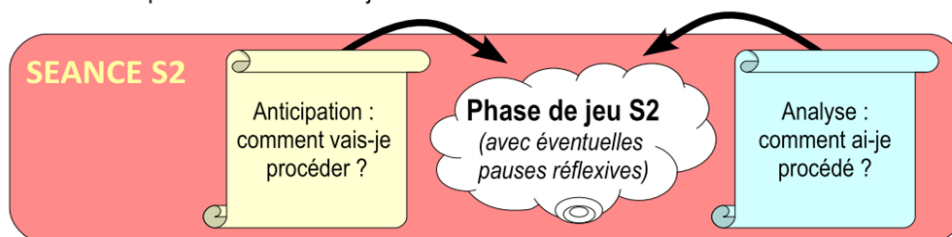
Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle page 3 :  
« Il (l'enseignant) propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques ».

Au cours du jeu libre et du jeu structuré niveau 1 (S1), l'enfant acquiert des savoirs informels au travers de la diversité des expériences qu'il vit. Le jeu structuré peut alors mobiliser ces savoirs pour amener l'enfant à dépasser la simple exploration et s'engager sur la voie d'apprentissages explicites.

### 3.1. Place du jeu dans une situation de jeu structuré, niveau 2 (S2)

Le schéma 1 ci-dessous précise la place du jeu dans une séance de jeu structuré S2.

Schéma 1 : les phases réflexives du jeu structuré S2



Le jeu y constitue l'étape centrale de la séance et devient support d'apprentissage pour leur offrir un contexte qui les rend explicites. Il doit avoir fait l'objet de jeux libres ou S1 afin que les enfants engagent leur réflexion dans un objectif d'amélioration de leur réussite. Le jeu donne ainsi du sens aux apprentissages.

Contrairement au jeu libre au cours duquel l'enfant procède par « essais / ajustements » au cours de l'action, la séance intégrant un jeu S2 interpose des pauses réflexives : la réflexion est menée en dehors de l'action.

En conséquence, les interventions de l'enseignant au cours du jeu sont réduites au minimum afin de laisser les enfants agir selon leurs propres cheminements. De courtes pauses autorisent une réflexion rendue plus efficace par une interruption de la dynamique d'action.

Ce type de fonctionnement devient pertinent aux environs de cinq ans.

### 3.2. Exemple de déroulement de séances de jeux structurés

Le jeu structuré peut se dérouler selon la forme canonique proposée dans le tableau 2. L'enchaînement « Mise en situation – Action – Retour sur action – Trace » répond à l'acronyme « M.A.R.T ». La séance ci-dessous en est une illustration.

Tableau 2. Exemple de déroulement d'une séance de jeu structuré M.A.R.T

Étapes	Durée	Action
Mise en situation	1 à 3 mn	Rituel de regroupement. L'enseignant informe les enfants que la séance de jeu va débuter. Il donne les consignes de déroulement du jeu ou leur explique la règle en montrant un exemple accompagné par un discours approprié (l'exemple donne du sens au langage). Il invite les enfants à formuler leurs remarques. Il donne ou fait donner le signal de début. <i>Dans le cas d'un objectif d'apprentissage explicite S2, possibilité d'insérer une phase réflexive au cours de laquelle l'enseignant amène les enfants à anticiper, c'est-à-dire à évoquer comment ils envisagent de procéder au cours de la phase de jeu.</i>
Action : jeu ou phases de jeu	5 à 15 mn	<b>La phase de jeu peut prendre 2 formes :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>jeu structuré simple S1 (sans objectif d'apprentissage explicite) :</b> avec participation de l'adulte qui montre, mène ou fait mener le jeu (jeu de construction, jeu de société, jeu de doigts, de mains, de mots, jeu collectif ou coopératif...).</li> <li>• <b>jeu avec objectif d'apprentissage explicite S2 :</b> jeux de construction, à règles, de scénarisation avec, si nécessaire, de brefs temps d'arrêts destinés à des pauses réflexives.</li> </ul>
Retour sur action	2 à 5 mn	Rituel de regroupement. L'adulte invite les enfants à manifester leurs impressions. Dans un langage simple, il leur indique ce qu'ils ont appris en jouant et valorise leurs réussites. <i>Dans le cas d'un objectif d'apprentissage explicite S2 : l'enseignant amène les enfants à expliciter ce qui leur a permis de réussir, et comment ils ont procédé ; il le reformule ensuite clairement.</i>
Trace		Il est recommandé d'inviter les enfants à choisir la trace qu'ils souhaitent conserver pour se souvenir de ce qu'ils ont appris, et de s'assurer qu'ils en connaissent la localisation dans la classe (affichage, cahier de vie...). <i>Dans le cas d'un objectif d'apprentissage explicite S2 : la conservation d'une trace matérielle ou visuelle, favorise les ré-activations en mémoire et maintient un souvenir concret de la situation de réussite. Celle-ci sera alors plus facilement mobilisable pour la mise en situation d'une nouvelle séance d'apprentissage.</i>

**Rappel :** une séance avec objectif d'apprentissage explicite ne peut être menée que si les enfants ont bénéficié préalablement d'une ou plusieurs étapes de jeux libres ou de jeux structurés simples.

## 4. Du jeu libre au jeu structuré

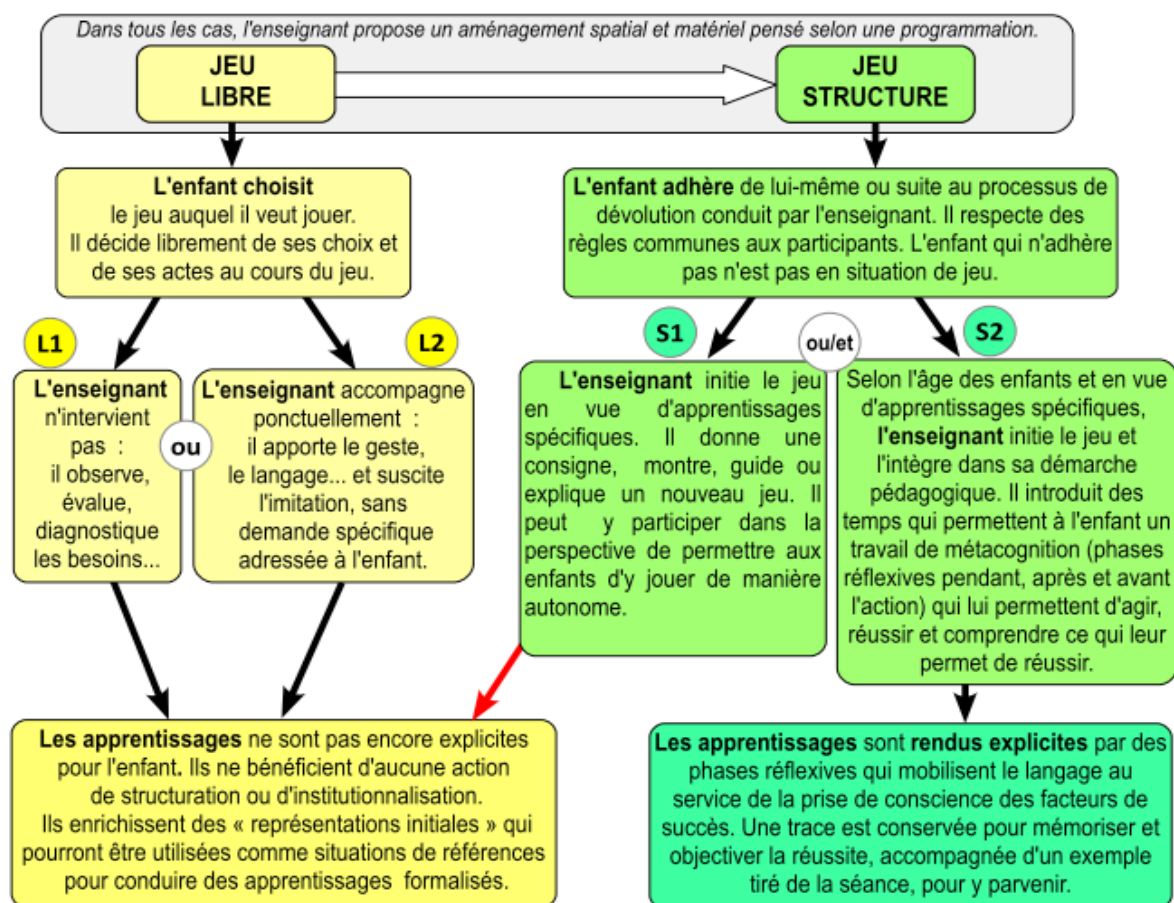
[Vidéo : « Jeu de construction »](#)  
[Vidéo : « Le tunnel du Petit Louvre »](#)

Jusqu'à cinq ans environ, l'école maternelle doit favoriser le jeu libre et le jeu structuré de niveau 1 (S1). Les enfants y font des apprentissages informels à leurs rythmes, sur les plans psycho-affectifs, moteurs et cognitifs. L'observation des interactions avec leur environnement social et matériel constitue un excellent procédé d'évaluation.

Le jeu structuré de niveau 2 (S2) constitue l'étape « Action » d'une séance d'enseignement. Il vise des apprentissages explicites, élaborés au cours de phases réflexives qui prennent le jeu comme objet d'étude. Il se conclue par une phase de formalisation.

Il ne devient pertinent qu'à partir de cinq ans environ.

Le jeu libre permet à l'enfant de faire des apprentissages informels et d'aborder les jeux structurés qui le conduiront aux apprentissages explicites. Le schéma 2 ci-dessous permet de visualiser pour chaque situation, l'action de l'enfant, la posture de l'enseignant ainsi que la nature des apprentissages. Dans le jeu libre, l'enfant choisit son jeu et comment il y joue. Dans le jeu structuré, l'enfant adhère, suite au processus de dévolution conduit par l'enseignant.



## 4.1. Place de l'enseignant

Les stades L1, L2, S1, S2, font apparaître une progressivité dans l'implication de l'enseignant.

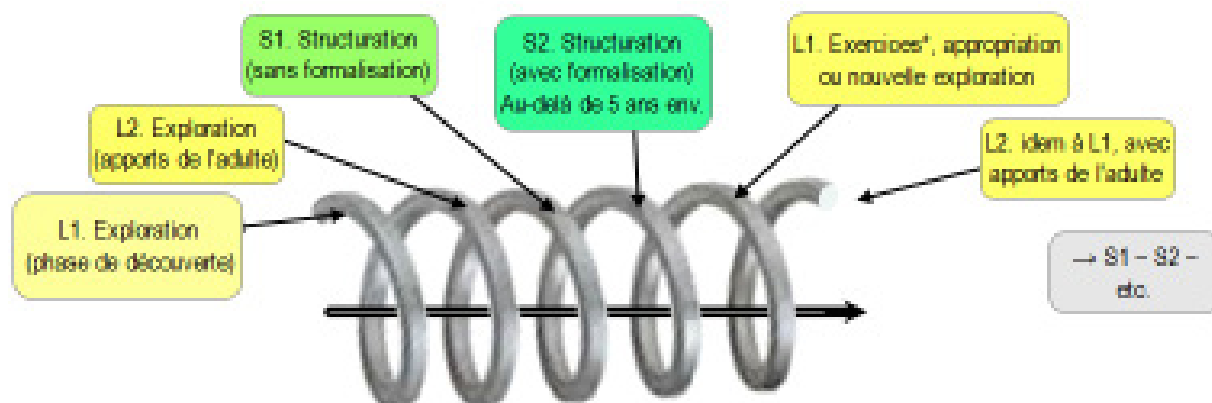
- En L1, il peut observer les enfants dans leurs jeux libres, apprendre à les connaître et évaluer leurs acquis et leurs besoins.
- En L2, tout en observant les enfants, il opère des actions ponctuelles d'accompagnement tout en respectant leurs initiatives et leurs choix.
- En S1, l'enseignant prend l'initiative du jeu et invite un ou plusieurs enfants à jouer dans la perspective de leur faire acquérir des apprentissages spécifiques.
- En S2, il s'appuie sur les acquis effectués par les enfants en L1, L2 ou S1, pour les conduire à des apprentissages explicites. Le jeu est intégré à la séance d'enseignement et, comme dans d'autres séances d'apprentissage, peut amener les enfants à :
  - » réfléchir et résoudre des problèmes;
  - » s'exercer, s'entraîner, s'auto-entraîner, automatiser;
  - » mémoriser ou se remémorer.

## 4.2. Une logique spiralaire

Ces quatre formes du jeu mises en œuvre à l'école maternelle fonctionnent selon une logique spiralaire. L'exploration effectuée en jeu libre est suivie par une phase de structuration après laquelle l'enfant peut à nouveau choisir de s'adonner au même jeu libre. Les savoirs qu'il a acquis lui permettent alors de progresser et de se perfectionner en s'entraînant selon son propre rythme.

Selon les apprentissages, une seule forme de jeu libre ou de jeu structuré peut être suffisante.

Schéma 3 : quatre formes de jeu selon une progression spiralaire



Rappel : les jeux d'exploration incluent les jeux d'exercice.

### 4.3. Faire naître et actualiser les représentations initiales

Dans ce document, l'appellation « représentations initiales » recouvre les termes suivants : conceptions premières, conceptions initiales, savoir initial, « déjà là », connaissances antérieures et dans certains cas, savoirs fonctionnels...

La pédagogie s'appuie sur les représentations initiales des enfants. Elle peut aussi faire le choix d'agir sur leur « genèse » avant d'en envisager l'exploitation pédagogique.

Cette option est particulièrement déterminante à l'école maternelle, notamment dans les premières années, période au cours de laquelle les enfants construisent individuellement de multiples représentations initiales liées à leurs propres environnements affectifs, sociaux, matériels, etc.

En intervenant dans la construction des représentations initiales des enfants, l'école maternelle prend pleinement sa place dans le processus éducatif. Elle favorise la création d'une culture commune à partir de laquelle des apprentissages formels pourront se développer.

Pour y parvenir, elle doit opérer dans le respect du développement de l'enfant, pour lui permettre de faire des apprentissages informels en classe et dans l'école. A cet effet, le jeu libre constitue un passage indispensable, car il autorise une exploration choisie par l'enfant lui-même, donc adaptée à ses aspirations et à ses capacités.

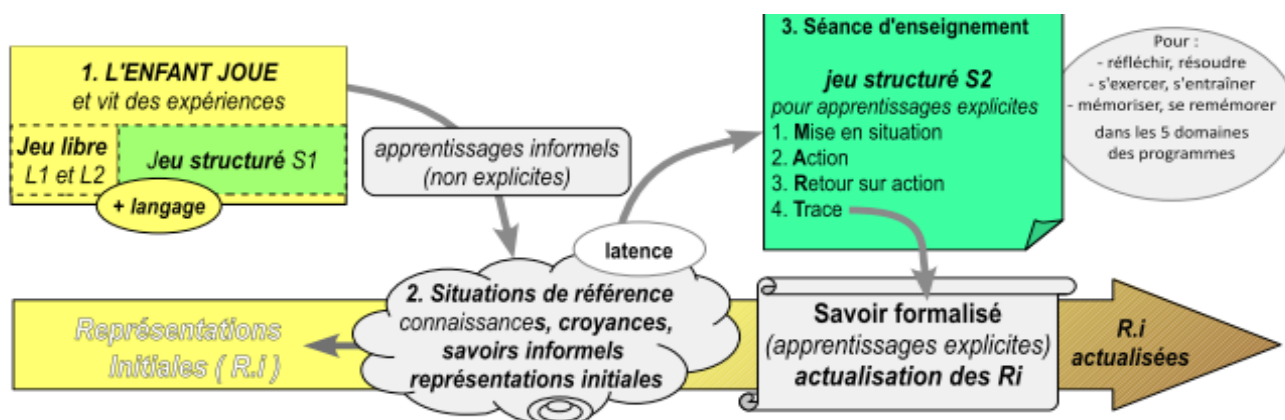
En proposant à l'enfant un environnement riche et varié dans des espaces aménagés de manière adaptée, l'école maternelle favorise :

- l'émergence de représentations initiales ;
- l'actualisation de représentations « déjà là » ;
- l'élaboration d'une culture commune sur la base des interactions entre pairs ou/et avec la médiation de l'adulte.

Le jeu libre participe à l'enrichissement des « représentations initiales » des enfants. Les apports de la recherche mettent en évidence leur rôle déterminant dans l'accès au savoir : pour apprendre, l'enfant doit d'abord établir des liens entre ce qu'il sait ou pense savoir et le contexte qui l'amènera à des apprentissages explicites.

Le schéma 4 ci-dessous propose une représentation du processus en trois étapes, qui permet à l'enfant d'acquérir des savoirs informels à partir desquels l'enseignant pourra lui proposer des jeux visant des apprentissages explicites.

Schéma 4 : jouer, intégrer des représentations et les mobiliser pour apprendre



\* Les représentations initiales permettent des « Mises en situations » adaptées. Le respect de « Retour sur action » et « Trace » conduit à l'apprentissage explicite.

## Commentaire du schéma 4

*Le jeu nourrit la culture de l'enfant au travers d'expériences diversifiées, vécues dans le plaisir. Cette culture partagée avec ses pairs favorise les interactions sociales qui lui permettront d'apprendre et de prendre sa place au sein d'un groupe.*

### Étape 1 :

L'enfant joue à des jeux libres ou des jeux structurés de type S1. Il vit des expériences au travers d'interactions avec son environnement matériel et social. Il y fait des apprentissages informels, c'est à dire non « formalisés » par un processus d'institutionnalisation ou une trace concrète validée par le groupe et l'enseignant. L'expérience peut être solitaire tout en permettant une culture partagée en raison du cadre commun à l'ensemble des enfants de la classe. Elle enrichit la mémoire sensorielle, motrice, cognitive, affective et parfois sociale, à partir de laquelle l'enfant peut activer des images mentales qui soutiendront sa réflexion. Les savoirs informels que cette expérience génère sont mémorisés et intégrés aux représentations initiales de l'enfant.

### Étape 2 :

Un délai entre les apprentissages informels et leur exploitation en vue d'apprentissages formels (latence) permet à l'enfant de mettre en relation les apprentissages informels qu'il a acquis avec les représentations initiales dont il dispose déjà. Il lui laisse le temps de renouveler ses expériences et de les partager avec des pairs. Le langage en favorise la maturation et la prise de conscience. L'enfant intègre des situations de référence à son « histoire » personnelle. Ce sont les différences de richesse et de diversité de ces représentations initiales qui constituent l'une des causes principales des inégalités dans la réussite des enfants. L'enseignant ou l'enseignante s'appuiera sur les représentations initiales des enfants pour conduire des enseignements explicites.

### Étape 3 :

L'enseignant ou l'enseignante introduit sa séance de jeu structuré S2, en puisant dans les situations de référence que l'enfant a mémorisées. Ces séances visent « explicitement des savoirs spécifiques ». Le terme « explicitement » renvoie à une formalisation du savoir (assurée par les étapes « Retour sur action » et « Trace »).

- Une séance d'enseignement consacrée à l'étude de formes « géométriques » sera plus efficace si l'enfant a fait usage du matériel dans des jeux de construction ou d'assemblage, intégrant ainsi à ses représentations des sensations, des fonctions ou des propriétés, dans un contexte ludique ;
- pour résoudre un problème de répartition, il est préférable que l'enfant y ait été confronté au cours d'un jeu de cartes ou au cours de la constitution d'équipes de joueurs ;
- pour déduire à partir de la vue en perspective d'une construction en briques, combien de briques ont été nécessaires à sa fabrication, il est préférable que l'enfant ait pratiqué des jeux de constructions avec un matériel de même type ;
- l'enseignant ou l'enseignante introduit sa séance en invitant les enfants à évoquer leur expérience vécue dans les jeux libres de transvasements pour assurer la mise en situation d'une séance destinée à formaliser la conservation des volumes liquides. L'étape « Action » se déroule sous la forme d'un jeu type « défi » : faire rechercher, puis anticiper, dans quel contenant transvaser une quantité donnée de sable fin pour qu'elle atteigne le repère marqué sur la paroi...

De nombreuses variantes sont possibles, faisant intervenir la coopération ou le nombre de « points d'étapes » au cours de l'étape d'action.



---

## 5. Proposition de typologie

---

Les nombreuses études menées à propos du jeu ont donné naissance à diverses propositions de classements. Ceux-ci diffèrent selon le type d'approche effectué - psychologique, éducatif, thérapeutique, etc. - ou le champ d'utilisation envisagé - crèche, école, ludothèque, établissements de soins -.

La typologie proposée dans ce document relève du champ éducatif en milieu scolaire. Elle adopte une classification des jeux sur la base des quatre grandes catégories communément retenues dans ce cadre<sup>1</sup> : jeux d'exercices, jeux symboliques, jeux à règles, jeux de constructions.

Dans un souci de clarification des termes et dans la perspective d'une exploitation dans le cadre spécifique de l'école maternelle, les intitulés de ces quatre catégories seront enrichis des mots-clés complémentaires communément proposés par la recherche. Ils sont proposés ci-dessous, complétés par un descriptif succinct de leur intérêt qui sera développé plus loin dans les parties qui leur sont consacrées :

- **Jeux d'exploration** (*dans ce document, cette appellation recouvre aussi les jeux d'exercices, fonctionnels, sensori-moteurs, de manipulations, d'expérimentations, de découvertes, de rencontres, de réception, d'alternances*).

L'enfant interagit avec son environnement matériel et social. Il « apprend » cet environnement, notamment les objets et leurs propriétés, au travers de l'ensemble de ses perceptions sensorielles. L'enfant découvre et entraîne son pouvoir à agir sur les choses et sur ses proches en se confrontant aux réactions qu'il suscite.

Il développe ainsi ses capacités à exécuter des mouvements ou à agir sur le monde par le geste ou par la voix.

En savoir plus ... [Les jeux d'exploration](#).

- **Jeux symboliques** (*cette appellation recouvrira aussi les jeux d'imitation, de « faire semblant », de fiction, les jeux de rôles, de mises en scène, les jeux dramatiques*)

L'enfant commence par l'imitation immédiate jusqu'à environ 3 ans puis s'engage dans les jeux de « faire-semblant » (imitation différée). Les premiers jeux de rôles arrivent vers 4 ans, ils se prolongent vers 5 ans par des jeux de mise en scène.

L'enfant réinterprète la réalité de son vécu puis invente ses propres scénarios, en choisissant les rôles et en donnant des fonctions aux objets ; il se construit comme individu autonome et capable d'agir et de prendre sa place et son rôle social au sein d'un groupe ; il développe ses fonctions langagières dans le monologue de ses scénarios solitaires puis dans la communication avec ses pairs.

En savoir plus ... [Les jeux symboliques](#).

---

1 Piaget, Wallon, Chateau, Smilansky, entre autres.

## **Jeux de construction** (cette appellation recouvrira aussi les jeux d'assemblages, de fabrication)

L'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets – pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions... - Il réalise selon ses propres choix ou selon des directives, au moyen de matériel diversifié tant dans la forme que la matière ou les propriétés. L'expérience concrète de ses capacités créatrices contribue à construire son identité individuelle et au sein du groupe.

L'enfant se confronte au monde physique et aux lois qui le gouvernent pour y acquérir de premiers savoirs. Il développe des habiletés et des stratégies pour mettre en adéquation son environnement avec ses projets.

En savoir plus ... [Les jeux de construction](#).

- **Jeux à règles** (aussi appelés « jeux de règles »)

L'enfant joue avec ses pairs en se conformant à un cadre commun qui peut être fixe ou négocié. Il apprend à adapter ses conduites sociales et à mettre en œuvre des stratégies au service de projets ou d'objectifs. Il y développe ses capacités réflexives dans l'analyse de ce qu'il a fait et dans l'anticipation de ce qu'il envisage de faire.

Il se construit une culture des jeux, notamment par transmissions inter-générationnelles et entre pairs.

Dans un premier temps, l'enfant les pratique en solitaire et installe des règles arbitraires qui évoluent au fil du temps et s'enrichissent en dimensions sociales.

En savoir plus ... [Les jeux à règles](#).

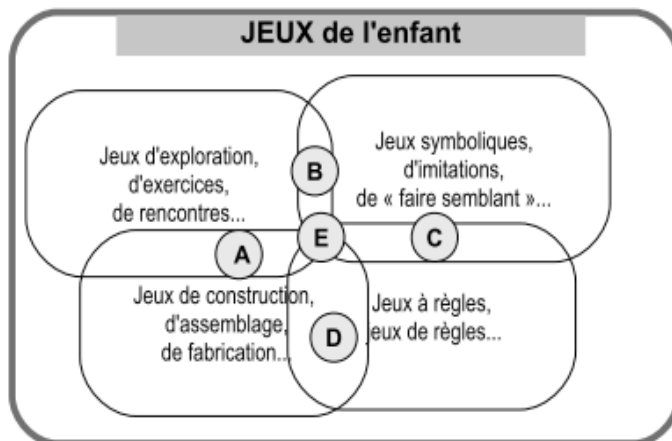
Ces quatre catégories de jeux jouent un rôle déterminant dans le développement de l'enfant, et constituent un réel levier pour ses capacités à apprendre. Elles construisent l'enfant dans ses dimensions individuelles et sociales, comme un être autonome, capable de choix et d'initiatives.

# 6. Jeux et développement de l'enfant

## 6.1. Développement de l'enfant et types de jeux

Les quatre types de jeux interagissent selon une logique systémique. Les jeux d'exploration amènent l'enfant à une première maîtrise de la manipulation des objets. Il commence alors à les organiser, à les combiner et s'engage vers les jeux d'assemblages et de construction (schéma 5, **A**).

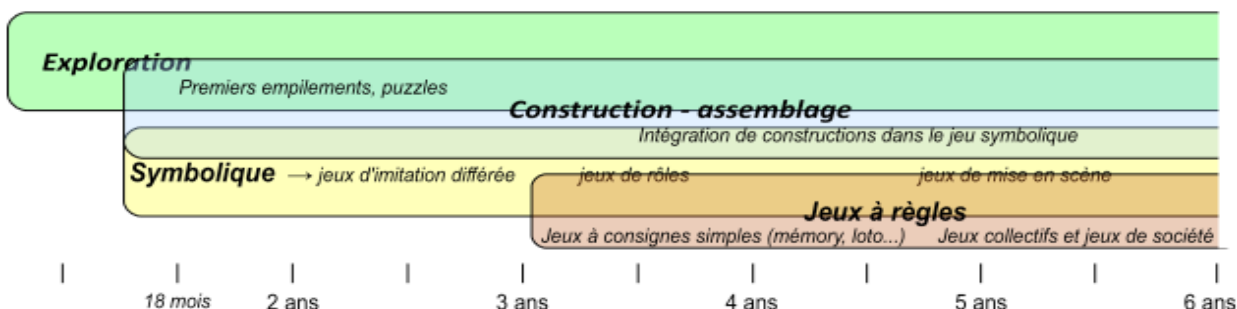
Schéma 5 : système d'interactions dans les jeux de l'enfant



Parallèlement, cette maîtrise des objets l'amène (**B**) à les utiliser et à leur donner des rôles ou des fonctions dans ses jeux symboliques. En (**C**), les jeux d'imitation immédiate prennent un caractère différé (vers 3 ans). Ils s'enrichissent alors progressivement de règles arbitraires évolutives, dans des jeux de « faire semblant » puis des « jeux scénarisés » (imitation différée). Il en est de même en (**D**) avec des jeux de constructions. La zone (**E**) symbolise les interactions multiples entre les différents types de jeux, parmi lesquelles apparaît une phase d'exploration avant d'entreprendre un jeu à règles.

Les différents types de jeux sont à proposer à l'enfant selon un ordre chronologique, en accord avec les besoins et possibilités liés à son développement. Ils cohabitent ensuite et fonctionnent en synergie. Lorsque l'enfant de 2 ans fait son entrée à l'école maternelle, il est déjà capable de se déplacer et d'accomplir de nombreuses actions grâce aux jeux d'exploration qu'il a commencé à effectuer peu après sa naissance. Les premiers jeux symboliques et de construction en solitaire apparaissent vers l'âge de 12 mois.

Schéma 6 : chronologie indicative d'apparition des pratiques de jeux chez l'enfant



Vers l'âge de 3 ans, l'enfant peut effectuer de premiers jeux à règles simples. Les jeux solitaires ou parallèles<sup>2</sup> évoluent vers des jeux collectifs et coopératifs vers l'âge de 5 ans.

2 Dans le jeu parallèle, l'enfant joue à côté de ses pairs, sans interagir avec eux ; le processus d'imitation reste actif

## 6.2. Développement de l'enfant et temps de jeux

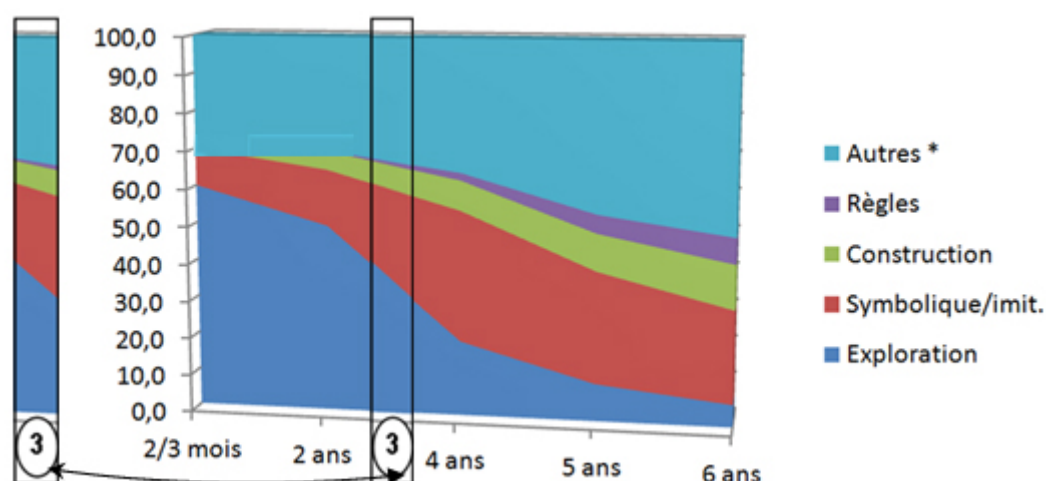
Selon son développement, l'enfant consacre des durées variables aux différents types de jeux qu'il pratique. Ces durées sont soumises à une forte influence du contexte culturel et des stimulations qu'il engendre. Ces stimulations sont conditionnées par :

- les espaces dont dispose l'enfant pour jouer : dédiés, provisoires, intérieurs, extérieurs, dimensions, proximité de l'adulte, etc.
- la diversité du matériel et des situations disponibles : jouets, objets du quotidien, livres, écrans, eau, sable, plans inclinables, etc.
- la posture des adultes : bienveillants, confiants, incitatifs, valorisants, respectueux du temps nécessaire pour faire ses propres expériences, médiateurs, pourvoyeurs d'aides, partenaires de jeux, ou... indifférents, répressifs, inquiets, impatientes, etc.
- la liberté et le cadre dont l'enfant dispose pour agir : autorisations des adultes, droit de toucher, de tester, d'essayer, de choisir, etc.

Selon le milieu culturel dans lequel il évolue, le traitement de ces différents paramètres entraîne rapidement d'importants écarts de développement dès les premières années de vie de l'enfant. C'est pourquoi le rôle de l'école maternelle s'avère déterminant pour favoriser l'égalité des chances. L'aménagement des espaces, l'organisation matérielle, la posture des enseignants et des ATSEM, ainsi que le cadre d'action des enfants font ainsi l'objet de choix éclairés.

Le graphique 1 met en évidence les variations dans le temps de la pratique des différents types de jeux, hors temps de sommeil (nuit) et de repos (« sieste ») d'un enfant, dont le total varie en moyenne de 11 à 11h30 par jour dans le cas d'enfants de 2 à 6 ans environ.

Graphique 1 : durées indicatives des temps de jeux d'un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans, hors temps de sommeil et repos



\* *Autres* : inactivité, visionnements, écoute, productions autres que jeux, communication, moments partagés avec l'adulte (sorties, promenades, spectacles, visites, activités culturelles et éducatives autres que le jeu).

La section 3 permet une estimation des proportions de temps éveillé que consacre l'enfant à chaque type de jeu aux environs de l'âge de 3 ans. Le jeu d'exploration y prend une place dominante, tandis que le jeu symbolique affirme son importance devant le jeu de construction déjà présent et le jeu à règles tout juste émergent.

Le graphique 1 montre une forte proportion de jeu d'exploration dans les premières années de l'enfant, avec une décroissance marquée autour de 2 ans et une persistance au-delà de 6 ans. Celle-ci rappelle qu'à tout âge, la découverte d'une situation ou d'un objet nouveau, commence par une phase d'exploration. Entre trois et quatre ans, le jeu d'exploration cède sa prédominance au jeu symbolique. Cette observation fait apparaître la nécessité d'un aménagement de classe évolutif au fil de l'année, selon les observations objectives effectuées par l'enseignant.

Le jeu d'imitation commence dès les premiers mois de vie de l'enfant, par la lecture du visage maternel puis l'imitation des attitudes et gestes observés chez les proches. Les premiers jeux symboliques solitaires débutent vers l'âge de 12 mois et occupent l'essentiel du temps de jeu de l'enfant vers l'âge de 4 ans. Ils évoluent ensuite vers des scénarios plus riches en interactions sociales.

Le jeu de construction solitaire débute lui aussi vers 12 mois. Les durées et les diversités de pratiques sont fortement conditionnées par le milieu fréquenté par l'enfant.

Les premiers jeux à règles simples débutent vers 30 mois, mais les interactions sociales et l'intégration réelle de règles partagées ne commenceront que vers l'âge de 4 ans, lorsque l'enfant prendra conscience qu'il existe un « autre », porteur de points de vue différents du sien.

### 6.3. Développement de l'enfant et aménagement des espaces

La variation dans le temps de la pratique des différents types de jeux permet d'envisager les aménagements des espaces de l'école selon une logique adaptée. Celle-ci peut consister à prendre en compte dans une journée de classe les tendances observées sur le graphique 1. Le tableau 3 apporte quelques éléments indicatifs pour proposer aux enfants un cadre spatial en adéquation avec leurs besoins, notamment liés aux jeux qu'ils pratiquent. Les « tranches d'âges » affichées sont indicatives et ne peuvent se substituer à l'observation de l'enseignant. Une attention toute particulière est à accorder à la période de 2 à 3 ans, au cours de laquelle l'enfant découvre et teste l'affirmation de son existence en qualité de sujet. C'est l'apparition du « je ». L'âge de 4 ans constitue un second repère fort, où l'enfant prend conscience de l'existence de points de vue et d'intentions différents des siens dans ses relations avec autrui.

Au sein de cette organisation spatiale les paramètres suivants sont à prendre en compte pour favoriser l'initiative et l'engagement actif des enfants :

- le repérage des espaces : les enfants doivent être en mesure de se repérer dans la classe pour prendre des initiatives et pour agir ;
- les règles d'utilisation des espaces : les enfants doivent connaître les règles qui gouvernent l'utilisation de chaque espace ; il est donc nécessaire de consacrer des temps spécifiques au cours desquels des informations explicites sont données par l'exemple et la parole ;
- le rangement des espaces : pour qu'un enfant puisse choisir, prendre et ranger aisément, le matériel doit être disposé en conséquence, en limitant les empilements ;
- la quantité de matériel : l'abondance rend le choix difficile ; une sélection de matériel est préférable à une profusion ; cette limitation permet aux enfants de s'approprier plus facilement ce qui est à leur disposition ;
- la gestion du matériel : une programmation permet de faire évoluer la quantité ou les types de jeux et de jouets mis à disposition, par enrichissement de l'existant ou par rotation ; une gestion du stock au niveau de l'école apporte le plus souvent une réponse efficace.

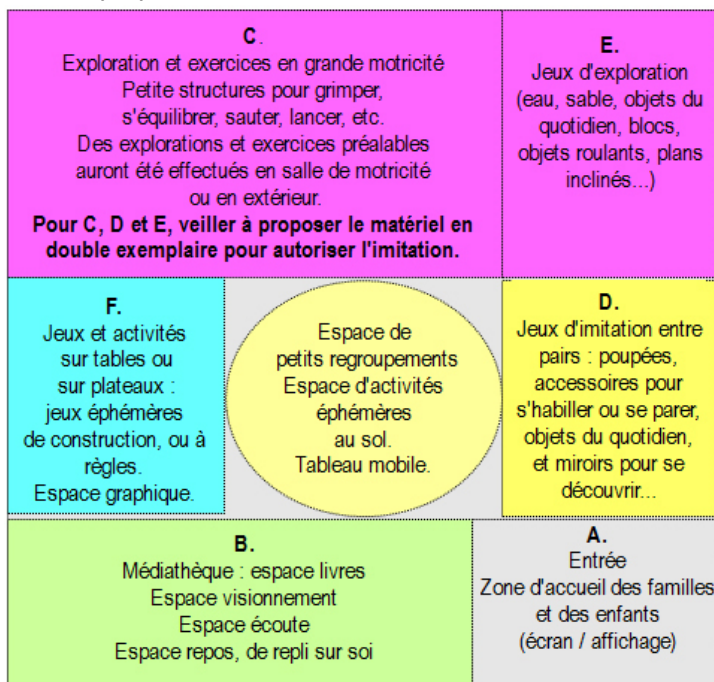
**En raison de la diversité des pratiques et des contraintes locales,  
les plans ci-dessous ne sont proposés qu'à titres d'exemples.**

## Classe de 2 à 3 ans

Entre 2 et 3 ans, l'enfant accorde une forte prédominance aux jeux d'exploration. Ceux-ci mobilisent :

- la grande motricité, qui nécessite un espace du même nom ou « espace moteur », et dont l'évolution des aménagements au fil de l'année permet la découverte, l'exploration, l'exercice d'activités de grimpe, saut, lancer, coordinations, équilibres, etc.
- la « petite motricité » qui peut être exercée dans un espace dédié ou non, pour découvrir, explorer, manipuler, développer la maîtrise, l'habileté et la précision dans les gestes.

Plan 1 : proposition indicative - classe d'enfants de 2 à 3 ans



Le plan 1 propose un aménagement indicatif de l'espace pour une classe qui accueille des enfants de 2 à 3 ans. Vers la période 4 ou la période 5 de l'année scolaire, en fonction de son appréciation des besoins observés, l'enseignant diminue l'espace consacré à la grande motricité, au bénéfice des autres jeux d'exploration et de construction.

Dans chacun des espaces, le matériel mis à disposition des enfants change ou évolue au fil de l'année. Plutôt qu'un choix pléthorique face auquel ils se rassureraient en utilisant toujours les mêmes objets, proposer un choix raisonné, pour que ces objets soient faciles à identifier et que les enfants

essaient tout ce qui leur est proposé. Enrichir ou diversifier ensuite, progressivement.

Il est fortement recommandé de proposer le matériel en double exemplaire, de sorte que le besoin d'imitation entre pairs soit rendu possible. Ainsi, un dialogue comportemental peut s'établir avant même l'apparition de la parole. Cette précaution présente de plus l'avantage d'éviter les conflits générés par ce besoin de « faire comme » en s'appropriant le matériel utilisé par le « modèle ». Elle reste valable jusqu'à ce que l'enfant prenne conscience d'un « autre », différent de lui, et que le langage parlé lui permette d'établir un dialogue sur d'autres bases que le « faire comme ». C'est le passage au « faire semblant ».

A ces âges, les regroupements sont effectués par petits groupes et sur une durée brève, pour des instants d'expression, des histoires racontées, des jeux de mains, des comptines, etc. Le choix d'un espace central favorise l'investissement des autres espaces, élargit le champ visuel des enfants et offre une latitude de déplacements pour les objets roulants (poussettes, chariots, etc.).

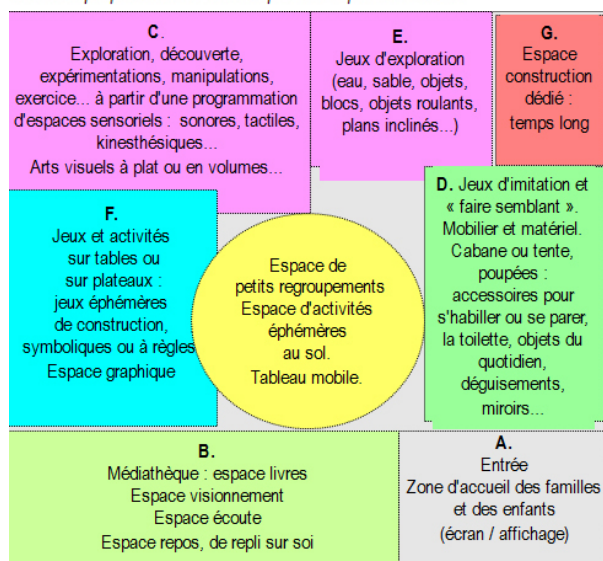
Cette disposition permet à l'enseignant et à l'ATSEM d'occuper plus fréquemment l'espace central de la classe, en vue des enfants sans en être trop proches. Leur sentiment de sécurité s'en trouve renforcé. Des alternatives existent dont pourront se saisir les enseignants.



## Classe de 3 à 4 ans

Entre 3 et 4 ans, les apprentissages sont principalement de type informel et sont acquis au cours de jeux libres et de premiers jeux structurés. L'enfant consacre progressivement un temps plus important aux jeux symboliques et aux jeux de construction.

Plan 2 : proposition indicative pour une petite section



L'espace « moteur » s'est progressivement réduit par rapport à ce qu'il est pour des enfants de 2 à 3 ans, pour céder la place aux jeux d'exploration et aux jeux symboliques. Les premiers occupent une place importante, consacrée principalement à la découverte des matières et des objets par l'intermédiaire du système sensoriel (C).

Le matériel est introduit selon une programmation harmonisée avec les autres sections de l'école. En E, une organisation matérielle particulière permet de favoriser la manipulation de matières granuleuses ou de liquides.

L'espace G permet aux enfants d'effectuer des constructions plus ambitieuses et de les laisser en place jusqu'à leur aboutissement. Des supports d'expositions ou d'affichages sont prévus pour garder une trace des réalisations.

En D, un espace cohérent est consacré aux jeux symboliques ou d'imitation. Ceux-ci peuvent communiquer.

Durant certaines périodes clairement identifiées, les espaces peuvent communiquer. Des objets de l'espace exploration rejoignent le bac à sable ou une construction entre en contact avec l'eau.

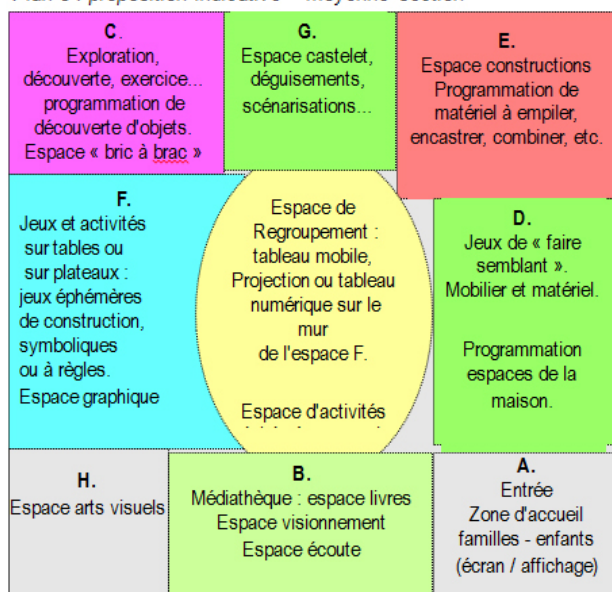
La médiathèque enrichit la classique bibliothèque de supports numériques simples ou interactifs. Des livres numériques sonores reprennent certains ouvrages que les enfants peuvent feuilleter simultanément. Le visage du narrateur est visible en médaillon pour favoriser la compréhension par la lecture de ses expressions. D'autres, sur tablettes tactiles, les amènent à agir pour mieux comprendre des images, des illustrations ou des mots. Les applications de jeux ne sont pas proposées dans ce contexte. Elles ne le seront que selon certaines conditions : activité concrète (exemple : puzzle en bois) puis alternative numérique pour privilégier les processus mentaux (même puzzle mais repris sous forme numérique), puis réinvestissements des processus mentaux dans une nouvelle étape concrète (nouveaux puzzles de même nature).

L'espace médiathèque accueille un écran numérique sur lequel sont diffusées « en boucle » de brèves séquences (2 à 3 minutes) sur la vie des animaux dans leurs milieux naturels, sur la vie quotidienne d'enfants ou de familles de différentes cultures, ou sur des lieux particuliers (cascades, montagne, désert, etc.). La diffusion « en boucle », selon une programmation harmonisée, permet aux enfants de s'imprégner d'ambiances, de se familiariser, de remarquer des détails et de s'enrichir de savoirs informels. Une même démarche peut être adoptée pour l'écoute.



## Classe de 4 à 5 ans

Plan 3 : proposition indicative - moyenne section



Entre 4 et 5 ans, l'enfant poursuit l'acquisition de savoirs informels en privilégiant jeux symboliques et jeux de constructions. Les jeux d'exploration demeurent nécessaires notamment pour la découverte d'objets nouveaux, mais aussi la prise de conscience de propriétés et de fonctions d'objets du quotidien. L'expérience acquise au cours des années précédentes est transférée dans les constructions mais aussi dans les arts visuels qui disposent d'un espace dédié.

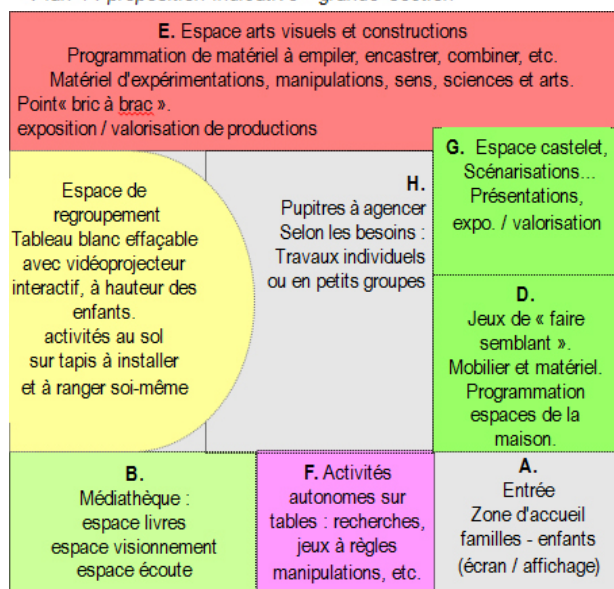
En D, l'espace jeux symboliques et d'imitation s'agrandit et s'enrichit, en G, de dispositifs ou d'organisations stimulant les initiatives de scénarisations. L'espace jeux de construction prend lui aussi de l'importance et peut dans

certaines circonstances, fournir des ressources au service des jeux symboliques.

En F, les enfants disposent d'un nombre de tables plus important pour leurs activités. Un tableau blanc effaçable sert de plan de projection pour un vidéoprojecteur interactif exploitable depuis l'espace regroupement. Ce dernier peut réunir l'ensemble de la classe et dispose d'un tableau mobile pour les rituels et d'autres activités spécifiques.

## Classe de 5 à 6 ans

Plan 4 : proposition indicative - grande section



Au cours de ses premières années à l'école maternelle, l'enfant a multiplié les apprentissages informels grâce à la richesse et à la diversité du matériel et des situations que l'enseignant a mobilisées. Ils ont permis d'initier de premiers apprentissages formalisés, entre 4 et 5 ans, qui vont pouvoir se multiplier dans tous les domaines.

Les enfants disposent de plus de pupitres pour le travail sur table. Une partie de ceux-ci est orientée face au tableau afin de faciliter la polarisation de l'attention ainsi que la clarté des repères spatiaux dans la production de tracés ou de documents (modèles et projections dynamiques).

D'autres pupitres sont disponibles pour les activités autonomes, en binômes ou petits groupes, notamment : les productions, les recherches, les programmes de travaux, les réalisations de petits projets, mais aussi les jeux à règles. L'outil numérique y est disponible.

Une place importante reste consacrée aux jeux symboliques et de construction, tandis qu'un espace de découverte et d'exploration maintient la curiosité en éveil.

## Cas d'une classe multi-âges

Comme son nom l'indique, une classe multi-âges réunit des enfants d'âges différents. Cette organisation favorise une double dynamique :

- dynamique d'imitation : les plus jeunes imitent volontiers les plus âgés dans leurs différents jeux, activités et comportements ;
- dynamique langagière : en interagissant avec leurs aînés dans le cadre de ces activités, les plus jeunes entendent et font l'expérience de nouveaux modèles langagiers en contexte tandis que les « meilleurs parleurs » s'appliquent à bien s'exprimer pour se faire comprendre.

Ces dynamiques opèrent plus efficacement lorsqu'un écart suffisant sépare les niveaux respectifs des enfants. Le plus expérimenté « donne à voir ou à entendre » à celui qui l'accompagne. Une relation sécurisante de confiance et d'intérêt mutuel, s'établit et favorise de nombreux apprentissages. L'adulte cède sa place de détenteur unique des savoirs, à un groupe d'enfants mis en situation de partager les siens.

Les moins expérimentés ne sont plus contraints d'attendre que l'enseignant soit disponible et peuvent se diriger chaque fois que nécessaire, vers un pair.

Cette situation comporte cependant des limites. Une lassitude risque de gagner les plus expérimentés, frustrés par trop d'activités situées en deçà de leurs capacités. D'autre part, les plus jeunes ne s'approprient les savoirs que lorsqu'ils parviennent à agir et réussir sans aide. Une organisation pédagogique adaptée s'avère donc indispensable, pour permettre à chaque enfant d'agir et de progresser selon ses capacités.

Deux alternatives sont envisageables :

- classe multi-âges dont l'emploi du temps prévoit des temps d'activités par classes d'âges ou par niveaux ;
- école dont l'emploi du temps prévoit une ou des « plages » horaires au cours de laquelle les classes accueillent en « multi-âges » ; quarante-cinq minutes quotidiennes procurent le plus souvent d'excellents résultats.

Le second cas s'avère généralement plus simple de mise en œuvre. Diverses alternatives sont possibles. Exemple : chaque jour, pendant 45 minutes, les classes accueillent des groupes d'enfants des différents niveaux (temps d'accueil du matin, sortie ou plage horaire au cours de la journée...).

Les classes de petite et de moyenne sections telles que représentées sur les plans 2 et 3, autorisent une large diversité de propositions propres à permettre la pratique des quatre catégories de jeux. La place disponible en raison d'un nombre de pupitre inférieur au nombre d'enfants, favorise les déplacements ainsi que les situations de tutorat et de coopération. L'aménagement de la classe ainsi que le matériel mis à disposition font l'objet d'une programmation.

Les situations de jeu libre sont particulièrement propices aux interactions entre pairs, c'est pourquoi elles seront privilégiées lors des « temps » multi-âges. L'enseignant saura y saisir une excellente opportunité pour se mettre en retrait, observer et évaluer les savoirs des enfants.

## 6.4. Quels jeux pour quels âges ?

Le tableau 3 présente les jeux privilégiés des enfants selon leur tranche d'âge, ainsi que leur progression dans leur processus de socialisation. Des variations peuvent apparaître en fonction des origines socio-culturelles ou du sexe de l'enfant.

Tableau 3 : jeux de l'enfant selon les tranches d'âges

Jeux de l'enfant selon les tranches d'âges (valeurs indicatives)	
2 à 3 ans	<p>L'enfant joue essentiellement en parallèle. De premières interactions apparaissent dans des jeux « pour offrir » ou des jeux d'alternances – « à toi, à moi » -.</p> <p><b>Exploration / exercices</b> : il aime grimper, s'équilibrer, se déplacer ; il aime tirer, pousser, déplacer des objets ; manipule de petits objets ; il apprécie particulièrement de jouer avec l'eau et le sable ; il aime répéter des actions simples (transport, déplacement manipulation, chute d'objets, interactions...) ; il produit des tracés simples ; il monologue, il aime répéter de petites phrases et des rythmes simples (comptines, chansons, phrases entendues dans une histoire...).</p> <p><b>Symbolique / imitation</b> : il commence à imiter les actions qu'il a observées chez ses proches (imitation différée).</p>
3 à 4 ans	<p>Collaboration : l'enfant est capable de jouer avec 2 à 3 pairs, de lier des relations d'amitié et de faire preuve d'humour.</p> <p>Il s'exprime à la première personne (affirmation du « je ») et s'inscrit dans des échanges.</p> <p><b>Exploration</b> : il manipule les matières, les objets ; il prend progressivement conscience de certaines de leurs fonctions ; il réalise des tracés simples.</p> <p><b>Symbolique</b> : il imagine et joue des histoires, il donne un rôle aux objets (fonction symbolique), il se déguise...</p> <p><b>Construction</b> : il juxtapose, empile, emboîte, pour assembler ou construire à plat ou en volumes, en utilisant des blocs de formes diverses, ou des objets communs (boîtes, emballages, bobines, rouleaux, etc.).</p> <p><b>A règles</b> : il imagine des règles de jeux (spontanées ou arbitraires) ; il apprécie les premiers jeux à règles simples (memory, loto) ; comprend le principe du « tour de rôle ».</p>
4 à 5 ans	<p>Coopération et collaboration : l'enfant aime jouer avec ses pairs et partage ses jouets. L'enfant peut jouer sur un temps long à des jeux d'exploration, symboliques, de construction, en les combinant (jeu libre). Il découvre que d'autres points de vue et d'autres intentions peuvent être adoptés par autrui et qu'il existe un autre sexe que le sien, auquel il porte alors un grand intérêt.</p> <p><b>Exploration</b> : il aime explorer les matières et les objets nouveaux, mais aussi les usages et les possibilités que lui ouvrent ses progrès dans la grande motricité (taper dans une balle, la lancer, la faire rebondir), et dans la motricité fine (manipulations plus précises, tracés de cercles, et de dessins (maison, bonhomme, animaux...)).</p> <p><b>Symbolique</b> : il élabore des histoires complexes, attribue des rôles à ses pairs, se déguise, utilise des marionnettes ; le temps et l'espace sont pris en compte... (jeux de faire semblant).</p> <p><b>Construction</b> : il élabore des constructions plus précises, plus complexes et plus réalistes ; construit des tours et des formes qu'il commence à intégrer à ses jeux symboliques ; trie les formes et les couleurs ; peut combiner différents objets et jeux dans ses constructions.</p> <p><b>A règles</b> : il est capable de respecter des règles simples et de les changer ; il aime danser et suivre des rythmes.</p>
5 à 6 ans	<p>Coopération : l'enfant préfère jouer avec des pairs de même sexe et y renforce son identité sexuée.</p> <p><b>Exploration</b> : il exerce sa grande motricité (équilibre, course, grimper, saut...) et sa motricité fine (précision, tracés, découpages, adresse) ; les autres jeux d'exploration se limitent à la rencontre d'objets ou de situations nouveaux qu'il découvre dans son environnement.</p> <p><b>Symbolique</b> : les jeux de « faire semblant » se complexifient et évoluent vers une « scénarisation » ; l'enfant s'ouvre au jeu dramatique médiatisé par l'adulte.</p> <p><b>Construction</b> : les constructions se complexifient, introduisent des éléments de liaison et sont le plus souvent destinées à assurer une fonction dans le jeu lui-même ou hors de celui-ci.</p> <p><b>A règles</b> : l'enfant est capable de respecter des règles plus complexes, de les faire évoluer ; il a tendance à préférer la compétition à la coopération.</p>

## 6.5. Jeu et égalité entre les filles et les garçons

Affirmée dans la loi du 8 juillet 2013, l'égalité entre les filles et les garçons constitue une priorité de la politique éducative. La circulaire 2015-03 rappelle qu' : « *elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite* ».

Dès son plus jeune âge, à partir de son vécu et de ses observations, l'enfant se construit des représentations du monde dans lequel il vit. Savoirs et croyances s'y côtoient, peu à peu objectivés par l'apparition de fonctions réflexives. C'est ainsi que l'enfant construit très tôt des stéréotypes qui définissent selon son expérience, ce qui caractérise le genre féminin et le genre masculin.

La conscience de la nature sexuée des êtres qui l'entourent n'apparaît que vers l'âge de 4 ans. Cependant, il est en mesure dès ses premiers mois de vie, de ressentir de nombreuses différences selon qu'il interagit avec un homme ou avec une femme. La voix, les odeurs, la perception du corps... établissent de premières associations d'ordre sensoriel et affectif. La perception des rôles de chaque parent, de ses pairs ou d'autres personnes ou personnages dans des situations réelles ou fictionnelles, est présente dès sa deuxième année de vie.

Dans les premières années de sa vie, l'enfant apprend principalement par observation - imitation. Il en résulte un rôle essentiel des modèles qui lui sont proposés. Ceux qui sont présents dans son milieu familial tiennent une place prépondérante. L'école est aussi en mesure de proposer d'autres expériences qui permettront à l'enfant d'élargir sa perception et sa compréhension des choses.

Le jeu symbolique tient une place privilégiée dans cet accès à une perception égalitaire des filles et des garçons. Dans le jeu d'imitation, l'enfant joue des scènes qu'il a vécues ou observées dans sa propre vie et intègre les règles et les codes qui en gouvernent le fonctionnement.

Lorsque le jeu symbolique évolue vers les jeux de rôles ou les jeux scénarisés, il importe que l'enfant ait pu, au préalable, découvrir des modèles de références dans lesquels l'égalité filles – garçons ou hommes – femmes est mise en scène de manière naturelle. De petits films, des livres, des histoires lues ou racontées permettent à l'enfant de se familiariser avec une « égalité » qu'il n'aurait pas été en mesure d'imaginer auparavant. Il pourra ainsi en rejouer des scènes avec des pairs, spontanément dans le jeu libre, ou suite à une proposition de l'adulte.

La représentation des jeux devient « sexuée » à cause des images auxquelles ils sont exposés dans la vie quotidienne, les catalogues, les clips publicitaires, les vitrines, les livres, les histoires, etc. A l'école maternelle, le modèle vécu prime sur le discours, particulièrement jusqu'au cinquième anniversaire des enfants. Filles et garçons, ensemble, observent que les jeux de construction, de poupées, de bricolage, de dinette, de terrassement... s'adressent naturellement et indifféremment à chacune et chacun d'entre eux.

---

## 7. Jeu et langage

---

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément, et sans en avoir conscience, des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. Un enfant sait parler quand il peut organiser des mots dans des phrases qui ont un sens et qui sont elles-mêmes organisées dans un discours. Cette maîtrise de la syntaxe permet d'activer un fonctionnement maximal de la pensée.

Le langage est à de nombreux moments présent dans l'activité de jeu : soit pour rappeler ce qui a été fait, soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui. Ainsi, toute situation de jeu peut être l'occasion de mobiliser le langage dans ses différentes dimensions et d'en permettre différents usages autres que celui de la conversation ordinaire et qui renvoie à des discours narratifs, explicatifs, voire argumentatifs.

L'école demande régulièrement aux élèves de parler de ce qui n'est pas perceptible dans la situation immédiate et de s'exprimer de manière de plus en plus explicite et donc de mobiliser le seul langage pour se faire comprendre. L'objectif de l'enseignant peut être d'aider les élèves à mieux maîtriser le langage oral dans des situations de jeux. Les enseignants ont alors pour tâche d'être attentifs à ce que les enfants verbalisent, pour les aider progressivement à structurer et à enrichir leur langage : à produire des phrases de plus en plus longues et construites et organisées logiquement et temporellement, à donner des explications et des justifications, à (re)donner des règles de jeux, etc.

Les enseignants veillent à offrir aux élèves un discours complet, organisé logiquement et temporellement :

- en évitant de ne poser que des questions : cela entraîne des réponses avec peu de mots et des phrases incomplètes ;
- en évitant de demander à l'enfant de répéter ce que l'adulte dit ou de lui demander de reprendre systématiquement la même tournure de phrase ;
- mais en proposant des phrases diversifiées et des reformulations de ce que l'enfant dit, dans des phrases complètes et légèrement plus complexes que ce que l'enfant produit déjà.

Ils sollicitent aussi les élèves pour les inciter à produire :

- des constructions simples de plus en plus longues : « je lance le dé », « j'ai fait un six (alors) j'avance de six cases et je passe le dé à mon copain » ;
- des constructions de plus en plus complexes et diversifiées : « je peux avancer mon pion », « j'ai rattrapé la poule qui est devant moi », « quand/si je fais un 3, je gagne... », « comme c'est la même couleur que mon lapin, je peux le poser sur le plateau », « c'est lui qui a gagné parce qu'il a réussi à trouver toutes les images », etc.

[Vidéo : « La sortie des poupées – Jeu et langage en petite section »](#)

[Lien vers la fiche accompagnant la vidéo](#)

## Procédure

### Déroulement de la première séance de jeu

#### Avant de jouer

- L'adulte nomme et dispose les éléments du jeu
- L'adulte explique la règle du jeu
- L'adulte explique la finalité du jeu

L'adulte doit expliciter le plus clairement possible l'articulation logique des différentes phases du jeu en utilisant diverses constructions langagières et en donnant plusieurs variantes d'explications, adaptées à ce que peuvent comprendre et produire les enfants.

#### Au cours du jeu

L'adulte verbalise différents types de phrases complètes et structurées pour expliciter ce que les joueurs doivent faire ou sont en train de faire. L'adulte sollicite de temps en temps les enfants pour qu'ils verbalisent ce qu'ils sont en train de faire, il confirme et il reformule leurs propos.

#### A la fin du jeu

L'adulte incite les enfants à conclure le jeu et à essayer d'expliquer pourquoi ils ont gagné ou perdu ou ce qu'il aurait fallu faire pour gagner.

### Déroulement des séances de jeu suivantes

Quand les enfants connaissent bien le jeu (après deux ou trois séances de pratique), on peut demander à certains enfants, avant de redémarrer le jeu, de formuler la règle (ou certaines parties de la règle), soit pour se remémorer comment on joue à ce jeu, soit parce que d'autres enfants dans le groupe ne connaissent pas encore le jeu.

- Demander aux enfants d'expliquer l'ordre chronologique des différentes phases du jeu.
- Les aider à expliciter leur pensée en reformulant de façon la plus précise possible l'articulation entre les différentes phases de jeu. Amener les enfants à produire des phrases complètes : soit en proposer, soit reformuler dans une phrase complète les mots isolés qu'ils proposent et leur demander de reprendre.
- S'assurer que chaque enfant du groupe qui explique le jeu produise au moins un enchaînement logique ou temporel entre deux phases du jeu. Par exemple : « on gagne une paire de cartes quand on retourne les deux mêmes cartes », « j'ai gagné parce que j'ai deux cartes pareilles ».



## Types de constructions à produire au fil du temps, en fonction des jeux et des capacités langagières des enfants

- **Des constructions infinitives V + V<sub>infinitif</sub> ; à + V<sub>infinitif</sub> ; de + V<sub>infinitif</sub>** : « il faut lancer le dé... », « tu peux rattraper le pion de devant », « tu dois donner à manger à ton animal d'abord »...
- **Que conjonction** (« que » après un verbe conjugué) : « il faut que tu arrives sur la case numéro 3 » ; « je voudrais que tu me donnes la carte avec la coccinelle ».
- **Discours indirect** (paroles rapportées) : « tu lui dis de prendre ta carte » ; « je dis que tu dois reculer de trois cases ».
- **Interrogation indirecte** : « je sais où tu dois aller, tu sais comment tu dois faire... ».
- **Qui (relatif)** : « je te donne la carte de Petit Ours qui est habillé en rouge ».
- **Que relatif** : « la carte que tu me donnes est une maison ».
- **Où relatif** : « j'ai trouvé la carte où on voit une image de bébé ».
- **Causalité (parce que, puisque, comme)** : « tu avances de quatre cases parce qu'il y a un quatre sur le dé » ; « il va rejouer puisqu'il a gagné la carte » ; « comme la cloche a sonné, il faut rejouer ».
- **But (Pour + V<sub>infinitif</sub> et pour que)** : « tu jettes le dé pour avancer ton pion », « pour que tu arrives en premier il faut faire un six ».
- **Condition/hypothèse (si)** : « si tu fais 6 tu attends le prochain tour ».
- **Temporalité (quand, pendant que, chaque fois que, après que, dès que, avant de, gérondif, etc.)** : « quand tu veux rejouer il faut jeter le dé » ; « chaque fois que tu tires les mêmes cartes tu les gardes » ; « tu comptes en avançant ».
- **Quantitative (comparatif plus/moins/autant... que)** : « je veux la fille qui est plus grande que le garçon ».
- **Tandis que, alors que, tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon, tellement vite que...etc.** : « il a joué tellement vite qu'il a oublié de prendre... » ; « tu as avancé alors que tu devais reculer » .
- **Extraction avec « c'est, voilà, il y a ... qui, que »** : « c'est la carte du chat que tu dois choisir ».

**ATTENTION ! On ne peut pas demander aux enfants de verbaliser des constructions si on ne leur en a pas déjà proposées plusieurs fois auparavant (dans la même séance ou dans les séances précédentes).**

**AsFoReL**

Association de FORMation et de REcherche sur le Langage

«Jouer pour parler, parler pour jouer... Le langage en jeu »©

### En savoir plus :

Lien vers « Jouer pour parler » dans la ressource sur « [Les jeux à règles](#) ».



## 8. Place du numérique

### 8.1. Utiliser l'outil numérique

L'outil numérique, notamment la tablette tactile connectée au vidéoprojecteur interactif, ouvre la voie à de nombreux jeux d'exploration à partir desquels peuvent être conduites des séances de langage très efficaces. A l'école maternelle plus encore qu'à des âges plus avancés, l'outil numérique doit être un outil pour mieux comprendre le monde réel. En effet, la simplicité d'usage et la diversité des effets obtenus par la simple caresse de la surface lisse de l'écran, conduisent de nombreux enfants à privilégier cette voie sans efforts, à celle plus exigeante, qui consiste à se confronter à la réalité du monde physique.

**Il est donc indispensable que l'enfant explore le monde physique dans sa réalité** et que la tablette ne constitue, dans ces premières années, qu'un moyen pour mieux la découvrir. Une procédure adaptée consiste à :

1. aborder une problématique dans le monde réel (R) ;
2. effectuer certaines recherches, « manipulations » et expérimentations dans le monde virtuel (V) ;
3. réinvestir ou communiquer les apports du virtuel dans le monde réel (R).

#### Exemple 1

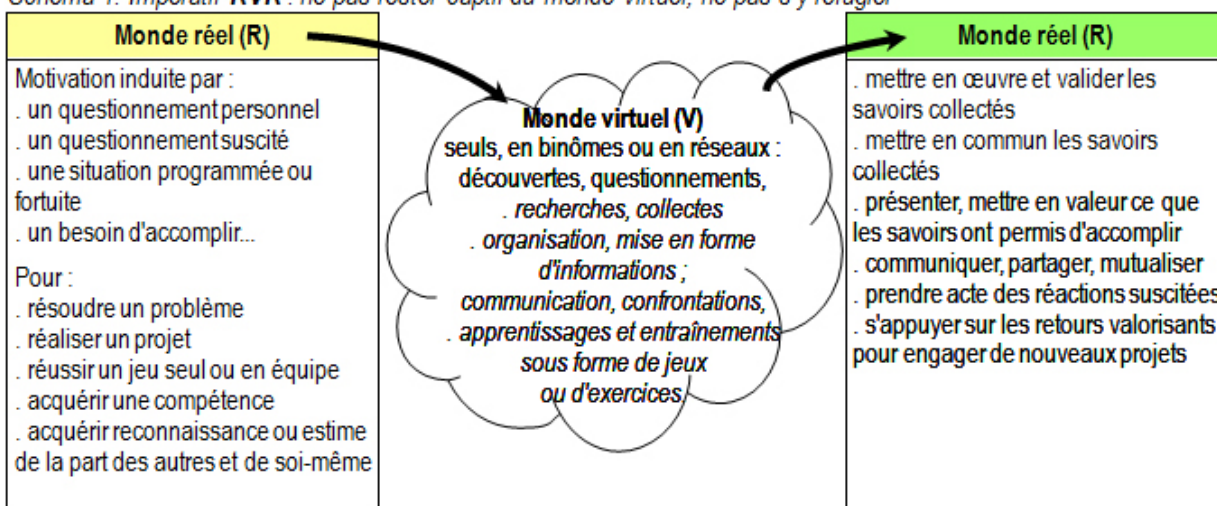
Les enfants s'amuse à saisir des photos de leur environnement avec leurs tablettes tactiles (classe, espaces, objets, activités, etc.). Il leur est ensuite possible de parler et d'échanger à propos de leur collecte.

[Vidéo : « Jouer avec les tablettes tactiles »](#)

#### Exemple 2

- les enfants assemblent des puzzles avec des pièces réelles (R) ;
- ils élargissent le champ des possibilités (nouvelles formes, nouveaux dessins) en utilisant des puzzles numériques (V) ;

*Schéma 1. Impératif RVR : ne pas rester captif du monde virtuel, ne pas s'y réfugier*



- ils assemblent de nouveaux puzzles plus complexes avec des pièces réelles (R).

Seule la perception physique du monde et des êtres permet d'agir en adéquation avec leur existence. En conséquence, il est impératif que chaque excursion vers les mondes virtuels trouve son aboutissement dans un monde bien réel, avec en corollaire une prise en compte objective des conséquences engendrées.

## 8.2. Solutions matérielles, logiciels et applications

La combinaison de tablettes tactiles connectées à un vidéoprojecteur interactif semble offrir une solution bien adaptée à la maternelle. Les tablettes autorisent des travaux en autonomie ou par binômes au cours d'étapes « action ». Le vidéoprojecteur interactif polarise l'attention d'un groupe vers un point d'intérêt commun pour des étapes de « mise en situation » ou de « retour sur action ».

A défaut de tablette, l'ordinateur portable offre une alternative correcte car il reste transportable et est aussi équipé de dispositifs d'enregistrement et de diffusion du son, de l'image et de documents.

Les logiciels et applications constituent une source inépuisable de jeux de qualités très variables et dont l'appréciation de la pertinence reste du ressort de chaque enseignant. Le respect du principe « RVR » présenté dans la partie précédente apporte un repère pour ne pas se perdre dans la profusion d'activités « gadgets » dont les bénéfices pour les élèves apparaissent peu évidents. Pour que l'enfant bénéficie d'un développement physiologique, psycho-socio-affectif et cognitif qui le prépare efficacement aux apprentissages, il a besoin d'interagir avec le monde réel. En conséquence, les temps d'excursions dans les univers virtuels doivent, a minima, compenser le temps dans le réel dont ils privent l'enfant.

A l'école maternelle, les jeux les plus formateurs consistent à faire utiliser les fonctionnalités des appareils dans le cadre de jeux réels, seul ou avec des pairs, pour :

- découvrir, s'interroger
- rechercher, collecter
- comprendre, communiquer

Ceci est particulièrement évident dans le domaine « Explorer le monde », où l'enfant dispose d'appareils pour mieux voir (zoom), mieux entendre (amplification), enregistrer le son et l'image, pour prendre le temps de découvrir le monde qui l'entoure.

Exemples :

Une caméra est positionnée face à une fourmilière ou à l'élevage de fourmis. L'image est projetée « en direct » ou « en différé » (enregistrement) sur le tableau. Les enfants peuvent observer collectivement les réactions de la fourmilière lorsque leur jeu (proche de l'étude) consiste à déposer un corps étranger à sa surface.

L'enseignant a filmé ou photographié deux enfants qui construisaient une maison à l'aide de briques emboîtables. Lors de l'étape de retour sur action, il projette la séquence et demande au reste du groupe, d'expliquer la technique du binôme. Ce dernier valide ou donne des indications.

Lors d'une sortie, l'enseignant a filmé les étapes de la visite. Plus tard, il fait écouter l'enregistrement aux enfants, sans leur présenter l'image. Ils doivent alors indiquer où et quand se situe la séquence, et argumenter...

D'autres exemples sont développés sur le site de la Dsden de la Sarthe, onglet maternelle, dans le cadre du domaine du langage. Ils mettent en œuvre des solutions logicielles gratuites, utilisables sur toutes les machines, au service de jeux et d'activités dynamiques et formatrices.

Par ailleurs, des banques très complètes de logiciels et d'applications sont disponibles sur Internet. Elles peuvent révéler des qualités intéressantes si elles sont mises au service d'un dispositif pédagogique pertinent, quel que soit le domaine concerné.

[Lien vers « L'outil numérique au service de la mobilisation du langage »](#)

---

## 9. L'implication des familles

---

En invitant les familles à fréquenter les espaces de jeux proposés par l'école (en partenariat éventuellement avec une MJC, une ludothèque, etc.), on participe à :

- ouvrir l'école aux familles en leur proposant par exemple de venir observer ou jouer pendant le temps scolaire dans les ateliers ou en les conviant à une fête des jeux ;
- rendre plus aisé le partage d'un temps ludique et convivial, d'expériences partagées et d'échanges entre l'enfant et son parent, et entre le parent et l'enseignant ;
- faire entendre des façons de dire et de faire qui sont parfois différentes de celles utilisées dans la famille, en particulier des discours autres que ceux de la conversation ordinaire : explication de règles, justifications... ;
- transférer cette expérience au sein de la famille, par exemple en créant une ludothèque à l'école et en organisant des emprunts de jeux.

La mise en place des moments d'échange avec le jeu peut prendre du temps et les modifications du comportement des familles s'installent sur du long terme. La participation des parents se fait progressivement. En les associant, on fait appel à leurs compétences personnelles ce qui permet d'instaurer une dynamique d'échange dans laquelle les parents sont des partenaires actifs.

### [Démarche d'Action Educative Familiale \(AEF\) autour du jeu, proposée par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme](#)

*« ...Quand des parents sont remis en confiance, ils expriment des besoins, des attentes, des envies d'activités. Parmi les activités qui peuvent être proposées aux parents pour les mobiliser dans la durée, en prenant appui et en valorisant leurs capacités, le jeu est certainement une pratique qui génère des effets très positifs. L'ANLCI met aujourd'hui une série de fiches à disposition des acteurs qui souhaitent proposer aux parents un détour par le jeu dans le cadre des AEF. »*

### [« 24 heures de la maternelle »](#) action départementale proposée pour re-dynamiser le lien avec les familles

*« Certains parents d'élèves sont en rupture avec l'école en raison de « blessures d'école » qu'ils ont vécues. Pour réhabiliter cette perception négative, l'action « 24 heures de la maternelle » propose depuis trois ans aux écoles d'ouvrir leurs portes aux familles pendant deux jours pour un accueil chaleureux autour de « jeux intergénérationnels ». La participation active des parents est favorisée lorsqu'ils sont accueillis comme partenaires et qu'ils perçoivent qu'ils ne seront pas jugés mais soutenus et accompagnés. Actuellement, beaucoup d'écoles poursuivent l'action régulièrement tout au long de l'année. Parallèlement à cet enjeu, des formations de formateurs et des équipes enseignantes sont proposées autour du jeu libre et du jeu structuré. »*

---

## 10. Vers une ludothèque d'école

---

A l'instar des albums de jeunesse dans les espaces premiers livres, les boîtes de jeux peuvent être mutualisées dans un dispositif de ludothèque d'école.

Si la finalité d'un tel projet est de créer au sein de l'école une culture du jeu, vecteur de vie sociale, c'est également le moyen de construire au sein de l'équipe des progressions de jeux en fonction de compétences ciblées.

Par exemple : développer la discrimination visuelle et la mémoire pour ensuite aborder des jeux plus stratégiques.

- 3 à 4 ans : privilégier les Memory simples puis les Memory plus complexes faisant appel à des notions comme : les contraires, la mère et son petit, l'animal et son pelage...
- 4 à 5 ans : utiliser des jeux comme le Petit verger ou Pique plume qui nécessitent de savoir jouer au Memory mais qui demandent de développer des stratégies pour réussir.
- 5 à 6 ans : jouer au Trésor des dragons qui est une variante beaucoup plus complexe du Memory.

### La mise en œuvre

Un tel projet ne nécessite pas obligatoirement la mobilisation d'un local. Il repose sur la motivation d'une équipe à mutualiser un matériel et des expériences. On peut imaginer commencer par une armoire dans laquelle chaque classe apporte sa contribution. Les jeux ainsi récoltés seront analysés afin d'entrer dans la logique de la construction de progressions au service de compétences comme dans l'exemple ci-dessus. Cet état des lieux sera un outil intéressant lors de la commande de nouveaux jeux.

### Jouer dans un espace ritualisé et partager la même culture

La mise en service des jeux dans la ludothèque nécessite une préparation des boîtes qui peuvent être utilisées en liaison avec celles que l'enseignant a décidé de garder dans sa classe.

Le contenu de chaque jeu est répertorié sur une feuille, rangée dans la boîte. Lorsque les parties sont terminées, le maître du jeu, qui a pris en charge cette boîte, vérifie par un terme à terme avec le référent qu'il ne manque aucune pièce.

Le maître du jeu est un personnage important qui a choisi de ne pas jouer pour être garant du bon déroulement de l'activité. Il régule, arbitre, et veille sur le matériel. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui endosse le rôle. Par la suite, sur la base du volontariat, les élèves prendront le relais. C'est un rôle qui nécessite de bien maîtriser les règles du jeu. On constate que ce rôle est investi de différentes façons. Certains le choisissent afin de différer la prise du risque de perdre. Ils veulent être bien sûr de maîtriser avant d'entrer dans l'action. D'autres y voient le moyen de satisfaire leur envie d'assumer une position de leader dans un groupe.

L'espace de jeu ainsi défini et partagé par l'ensemble des joueurs, enfants et adultes de l'école, peut être ouvert à d'autres partenaires. Les parents comme les élèves des écoles avoisinantes seront conviés à partager ces moments de convivialité où chacun aura appris à tenir une place.

Cliquez sur le lien suivant pour accéder à une [proposition de classement](#).