

# Aménager les espaces

## Mise en œuvre

Sous la direction de Claudie Faucon Méjean  
Claude Ancely, Marie-Claude Cornac  
et Christine Livérato  
Préface d'Yves Soulé

## L'auteur et les autrices remercient chaleureusement :

- Jacques Bossis, pour sa contribution initiale et pour ses nouvelles idées toutes les minutes. Il a apporté sa pierre aux fondations de notre réflexion et nous lui en sommes infiniment reconnaissants.
- L'ensemble de l'équipe éducative de la maternelle Barbacane (Carcassonne), en particulier la directrice Vanessa Dézérable et les ATSEM (Marie-Françoise Durand, Brigitte Garcia, Marie Garcia) pour avoir pris part activement à l'expérimentation du projet.
- Les élèves, l'équipe éducative de la maternelle Villalier (Aude) ainsi que les services municipaux de la ville pour leurs interventions bienvenues.
- Mysticlolly, enseignante en Lozère, ainsi que ses élèves et ses collègues pour leur partage d'expérience et leur accueil exceptionnel dans ce magnifique village lozérien.
- Marie Faugères Gabaldon pour sa complicité et les échanges riches et enthousiastes que nous avons eus avec elle.
- Les équipes de toutes les circonscriptions autour de l'hexagone et à l'île de La Réunion pour leur accueil à l'occasion des conférences ainsi que tous les enseignants qui, par leurs retours d'expériences, leurs questionnements, nous ont permis de faire évoluer notre travail.
- Clara Livérato pour son investissement.
- Fabrice Jarry, pour son soutien, ses idées, ses analyses et ses propositions si précieuses.
- Anne-Laure et Florent du cabinet Auriol+Delwarde architecture à Bram pour les plans réalisés avec célérité, générosité et talent.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

Préface .....	4
Introduction .....	7

## Les espaces pas à pas

1. Mobilier et matériel... Je m'y prends comment ? .....	13
2. Et si on réfléchissait à plusieurs ? .....	19
3. Quel temps, quelle durée, pour quels espaces ? .....	22
4. Comment vivent et évoluent les espaces ? .....	27
5. Comment penser en projets ? .....	30
6. Quelle place pour les adultes ? .....	39
7. Quels outils construire ? .....	44
8. Comment expliquer la démarche ? .....	47

## Espace par espace, une période pour démarrer

1. L'espace sensoriel .....	53
2. L'espace sciences .....	63
3. L'espace jeux de construction .....	79
4. L'espace motricité fine : la pâte à modeler .....	89
5. L'espace art / graphisme .....	93
6. L'espace écriture / lecture .....	119
7. L'espace culturel / livres .....	135
8. L'espace de repli .....	138
9. L'espace nombres et formes .....	140
10. L'espace marionnettes .....	150
11. L'espace jeux d'imitation .....	158
12. L'espace moteur .....	171
13. L'espace cour de récréation .....	186
14. Le vestibule des parents .....	188
Conclusion .....	189
Annexe : évolution de la classe .....	190

### **Penser l'espace pour l'aménager, aménager l'espace pour penser une autre école maternelle.**

Le quotidien de la vie scolaire que l'enfant découvre et dont il va faire l'expérience se lit d'abord dans le contexte ordinaire de la salle de classe, dans l'« immédiat insigne » de la disposition des tables, des chaises et des bancs, avec des lieux dédiés et des zones incertaines, un tableau et des murs tapissés de frises et d'affiches, parsemés d'aimants ou d'éclats de pâte adhésive. Ici, règne un chaos subtil de meubles et d'étagères : devant, le bureau de la maitresse, saturé de classeurs, de photocopies et d'objets insolites ; au fond, un évier hérissé de pinces et cerné de pots maculés de peinture ; plus loin un ordinateur qui somnole près d'une caisse d'albums.

Caricature que cet étrange cabinet de curiosités ? On pourrait le croire car l'espace est toujours *une vue de l'esprit*. Mais, ainsi décrite, cette classe nous raconte l'histoire de la maternelle, ses permanences et ses difficultés à se renouveler, ses représentations de l'enfance et des premiers apprentissages. Là s'empilent comme autant de pièces de puzzle, les pratiques, routines, instructions, conceptions d'une école singulière où l'épanouissement le dispute au travail, la manipulation à l'abstraction, qui doit éduquer et socialiser avant que d'instruire, se montrer bienveillante tout en instaurant les normes d'un vivre ensemble et d'un devenir élève autonome, responsable, citoyen.

L'espace est donc toujours une organisation signifiante et ceux qui l'occupent sont les acteurs d'une « scène ethnographique » dont il est passionnant d'analyser les attentes et les comportements.

Or voici que les auteurs du présent ouvrage, praticiens et chercheurs, nous proposent une nouvelle configuration spatiale. Ceux qui vivent là ont décidé de ne plus employer le mot espace au singulier mais au pluriel ; de passer d'un plan de classe « traditionnel » à un plan « qui tient compte des besoins des enfants ». Ils redéfinissent la classe comme une mosaïque de *sites-situations* disponibles, renouvelables, évolutifs.

Il suffit de parcourir le sommaire pour mesurer l'enjeu de cette démultiplication de lieux concomitants : « espace sensoriel », « espace jeux d'imitation », « espace sciences », etc. La question n'est plus de gérer la polyvalence des ilots mais de mettre un terme au manège désenchanté des ateliers tournants, **d'offrir aux élèves la possibilité, dans le cadre de règles prédéfinies et partagées, de se déplacer et d'investir librement des lieux où tout est conçu et rassemblé pour apprendre – tâches, consignes, instruments, ressources, compétences, critères d'observation.**

Dans une classe « traditionnelle », l'aménagement de l'espace combine des aires balisées que les enfants parcourent au fil des activités. Elles correspondent à

une programmation précise qui nécessite des franchissements de seuil, physique, moteur et cognitif (passage aux toilettes, salle de motricité, atelier graphisme puis peinture puis numération). Elles répondent au rythme des rituels instaurés, sans que l'enfant soit toujours disponible pour effectuer ces franchissements et comprendre les enjeux de ces successions d'activités.

Dans la classe pensée en espaces, une fois ceux-ci présentés en grand groupe, c'est l'enfant qui décide de son itinérance parmi eux. Tout se passe en quelque sorte comme si l'accueil perdurait : à observer les enfants pendant cette phase inaugurale du matin, on comprend l'intérêt qui consiste à les laisser exploiter par eux-mêmes les espaces mis à leur disposition, puis à analyser leurs comportements comme autant d'indicateurs du rapport qu'ils construisent avec le savoir et l'apprendre. L'un s'attarde, l'autre papillonne ; l'un construit, détruit, reconstruit, l'autre brasse les pièces d'un puzzle, renverse des jetons ; ici on se dispute un Kapla, là on observe le copain qui trace les lettres de son prénom et les épelle à haute voix ; seul dans son monde enfin, un élève, devant la face d'un dé dessiné sur une feuille pose un doigt sur chacun des trois points noirs, recule, considère sa main, puis recommence avant de repartir jouer. Qu'ont fait ces élèves ? Qu'ont-ils appris ? Qu'y avait-il à apprendre ?

Aménager la classe à partir du principe de « libre » circulation implique donc d'abandonner le paradigme d'enseignement selon lequel tout le monde fait la même activité suivant une temporalité et un rythme prédéfinis que l'on juge adaptés à la temporalité et au rythme des élèves – alors que l'on sait aujourd'hui combien ce principe est erroné !

Il faut s'y prendre autrement. **Plus que tout autre niveau scolaire, la maternelle est le cycle où l'espace mérite la plus grande attention si l'on veut comprendre et transformer le métier pour soutenir au mieux les potentialités développementales de l'enfant.** L'ouvrage montre à quel point un tel enjeu est tributaire des composantes spatiales. Elles sont de deux ordres : pragmatique, parce qu'elles concernent la circulation, l'accessibilité, l'adaptabilité, la sécurité, le confort, l'esthétique, le bien-être ; didactique parce qu'un apprentissage proposé dans un lieu donné garantit la pertinence du lieu ainsi démarqué (par un tapis, une table, un casier). Mais, en retour, cet espace confère à l'apprentissage une indispensable visibilité didactique : l'enseignant<sup>1</sup> peut observer qui va dans cet espace, combien de temps il y reste, ce qu'il y fait, les problèmes qu'il rencontre, les défauts de mise en œuvre ; il peut décider de la posture à adopter entre un contrôle et une régulation à distance, un lâcher-prise complet ou un étayage soutenu.

---

1. Nous avons, dans cet ouvrage, opté pour la forme neutre « enseignant » pour plus de lisibilité, mais nous sommes bien conscients que ce sont souvent des « maitresses », et donc des enseignantes, qui exercent en école maternelle. « Enseignant » fait référence ici aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité de genres.

On mentionnera ici un point théorique important. Tout espace d'apprentissages, conçu pour répondre à un objectif précis, constitue ce que Rabardel appelle un *artéfact*<sup>2</sup>. Il renvoie à une intention (la table sur laquelle je dispose des feuilles et des crayons). Cependant, comme le montrent les exemples cités dans le livre, cet espace devient un *instrument* dès lors que les élèves (mais également l'enseignant, l'ATSEM, les parents, tout adulte susceptible d'intervenir) en font usage. Aux fonctions prévues dites « constituantes » de l'espace-artéfact (j'attends que les enfants dessinent ou écrivent sur les feuilles) s'ajoutent au cours de l'activité les fonctions dites « constituées » de l'espace-instrument (les enfants vont peut-être dessiner *et/ou* écrire, mais aussi plier les feuilles de papier, jouer avec les crayons, se disputer une couleur, discuter tout en coloriant, parler de l'écrit, appeler la maîtresse...). Autrement dit, l'espace d'apprentissages disponible peut être toujours détourné de ses fonctions premières ou enrichi parce que l'acteur lui confère des valeurs fonctionnelles et subjectives. D'où l'intérêt d'une circulation parmi ces espaces qui donne à voir les compétences d'adaptation et d'appropriation des enfants, celles-là mêmes qui déstabilisent beaucoup de collègues.

Car une telle conception, qui engage un projet d'enseignement/apprentissage à ce point intégrateur, suscite des tensions. Elle impose un haut niveau de maîtrise organisationnelle et didactique comme le montrent, dans le livre, l'exemple de « l'espace écriture/lecture » et la mention « En pratique et dans l'idéal ». Elle implique non seulement un fonctionnement radicalement différent, mais une véritable transformation identitaire. **Demander aux enseignants de réaménager leur espace de travail, donc leur manière d'être et de travailler, suppose qu'ils analysent leur pratique et requalifient leur professionnalité.** En témoigne le souci des auteurs d'accompagner au plus près ce travail réflexif : la structure de l'ouvrage dans son ensemble, mais aussi les schémas (plans de classe, représentation dynamique ou alvéolaire des espaces) montrent qu'il faut apprivoiser le dispositif et que seule une expérimentation progressive peut venir à bout des résistances.

**Miser sur l'individualisation des parcours en répartissant les apprentissages dans différents espaces impacte tous les repères d'enseignement – rythme, succession des tâches, gestion des interactions verbales, évaluation différenciée.** Mettre l'espace en question, c'est en faire un objet professionnel à part entière : il ne s'agit pas pour autant de se former à d'autres gestes de métier, à d'autres postures mais de les ajuster au nouveau cadre d'expérience, celui d'une classe de maternelle qui donne aux enfants la possibilité d'habiter pas à pas les espaces en tant qu'élève.

Yves Soulé

Maître de conférences en Sciences du langage  
à la Faculté d'Éducation - Université de Montpellier

Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation  
(LIRDEF), équipe Activité, langage, formation et apprentissage (ALFA, E.A. 4739)

---

2. *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, [Parties 1 et 2], Pierre Rabardel, Armand Colin, 1995.

# Introduction

« La réputation des maternelles et leur prestige pédagogique tiennent à ce qu'elles concilient deux exigences ailleurs incompatibles : elles font apprendre sans ennuyer, ni contraindre<sup>3</sup>.  
Antoine Prost, enseignant et historien »

« Apprendre sans ennuyer, ni contraindre », c'est ce qui nous a guidés pour penser la pédagogie des espaces d'apprentissages. En effet, encore trop souvent, l'école maternelle est contraignante quand elle impose au jeune enfant une activité qu'il n'a ni envie ni besoin de faire.

Notre objectif est ici de donner des réponses concrètes à tous les enseignants qui souhaitent mettre en place et organiser le dispositif des espaces. Il est émaillé d'exemples, de photos, d'anecdotes que nous ont livrés les adeptes de la pédagogie des espaces, lors des conférences<sup>2</sup>.

## Accueillir l'enfant

« Savoir rencontrer l'autre, c'est sans conteste le premier pas de toute humanité<sup>5</sup>.  
David Cohen »

L'enfant arrive à l'école avec son histoire, son lien avec sa famille, ses frères et sœurs, son statut d'enfant unique, de petit premier ou de petit dernier. Il arrive avec sa sensibilité, son autonomie, son expérience de crèche, de garde chez l'assistante maternelle, de beaucoup de temps passé avec maman, mamie... Bref, chaque enfant est unique. Et c'est à ce titre que la notion d'accueil est fondamentale. Accueillir l'enfant tel qu'il est, avec ses « bagages ».

« Accueillir » étymologiquement c'est « aller vers l'autre », lui faire une place. Pour Françoise Dolto, accueillir l'enfant c'est le recevoir comme un hôte de marque !

1. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Antoine Prost, Perrin, 2004, p. 98.

2. Ce livre s'inscrit dans la série « Aménager les espaces en maternelle » : *Méthodologie et Gestes clés* (Retz, 2020).

3. « Lettre au lecteur », David Cohen in *Charcot, une vie avec l'image*, Catherine Bouchara, Éditions Philippe Rey, 2013.

À l'école maternelle, accueillir l'enfant (et sa famille) va se traduire par des temps de rencontre réguliers avec l'enseignant, le directeur ou la directrice, avec l'équipe de la classe pour :

- Se connaître, connaître l'enfant qui arrive.
- Parler de la question de la séparation.
- Penser le projet d'accueil au regard des besoins de l'enfant.
- Construire et suivre le parcours d'apprentissages de l'enfant.

## La méthode des espaces d'apprentissages en quelques mots

### Libre circulation, libre choix et libre accès

“ Les élèves circulent librement dans la classe d'un espace d'apprentissages à un autre (libre circulation), ce dernier est choisi par l'élève dans la limite des places disponibles si l'enseignant a pris le soin d'en indiquer le nombre (libre choix) ; enfin, l'élève y reste le temps qui lui est nécessaire pour réaliser la tâche présente sur cet espace (libre accès)<sup>4</sup>. ”

Ces libertés s'inscrivent dans un cadre porteur de règles connues des élèves, rappelées autant de fois que nécessaire :

- règles de fonctionnement d'un espace d'apprentissages ;
- règles de vie de classe ;
- règles de l'école ;
- règles de la société.

L'enfant est alors amené à comprendre l'emboîtement des règles dans la société : les règles universelles comme « respecter l'autre », ainsi que les règles inhérentes à un lieu ou une action.

### Penser, mettre en œuvre et faire évoluer les espaces d'apprentissages

Au préalable, l'enseignant prépare des espaces d'apprentissages, selon les compétences à acquérir, en combinant consigne(s) de travail – tâche(s) à réaliser – et

4. *Aménager les espaces – Méthodologie*, sous la direction de Claudie Faucon Méjean, Retz, 2020. Cet ouvrage explique les principes et concepts du dispositif des espaces d'apprentissages.

ressource(s) nécessaire(s) à la réalisation de la ou des tâches de l'espace d'apprentissages. Pour un bon fonctionnement de la classe et des apprentissages efficaces, cette préparation doit inclure les possibilités d'évolution de(s) consigne(s), de(s) ressource(s) ou de(s) tâche(s). Une progression des espaces ainsi qu'une programmation des espaces d'apprentissages sont ainsi réalisées.

L'enseignant n'est pas le seul adulte de la classe qui peut imaginer, construire un espace d'apprentissages, l'ATSEM peut en être à l'origine. Dans ce cas, il revient à l'enseignant de dégager les compétences travaillées en ce qui concerne les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour la réalisation de la tâche demandée.

L'enseignant utilise le temps de classe de manière judicieuse. Il conserve des moments de regroupement pour présenter les différents espaces, pour formaliser un savoir, pour qu'un groupe d'élèves ou la classe entière fasse le point sur un espace d'apprentissages, ce qui a été appris, réfléchisse à son évolution, etc. Des activités collectives, comme une chorale, les lectures offertes... perdurent dans la classe à condition qu'elles aient du sens, que l'enseignant leur donne du sens.

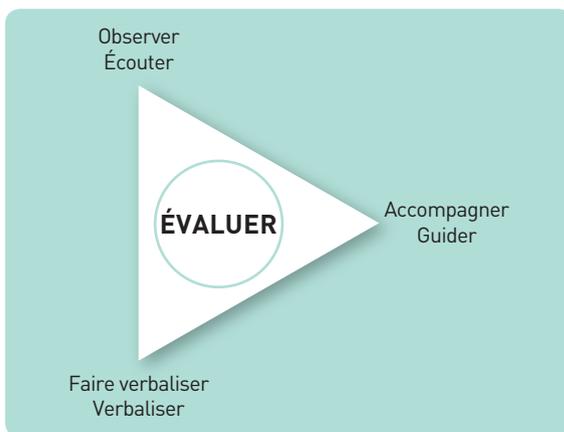
## Observer, accompagner, faire verbaliser et verbaliser

Dans un espace d'apprentissages, l'enseignant observe les élèves accomplir les tâches demandées et les écoute. Ce dispositif engendre une communication naturelle entre enfants. De plus, l'enseignant, l'adulte, fait verbaliser l'élève sur les tâches qu'il accomplit et s'il n'y parvient pas verbalise à sa place ; l'école participe ainsi à l'augmentation du bagage lexical nécessaire à la communication avec les autres. Il s'assure en outre d'une bonne prononciation et de la compréhension du lexique utilisé. Observations et écoute permettent à l'adulte de recueillir des informations, ces dernières favorisant des prises de décisions, notamment dans le choix et la nature de l'accompagnement à assurer, voire du guidage à effectuer auprès de l'élève pour assurer sa réussite.

L'adulte est dans ce dispositif une personne ressource qui permet à l'enfant de progresser dans l'acquisition de compétences. Il n'oublie pas de réaliser des points d'étape « cognitive » afin que l'enfant prenne conscience de ce qu'il a appris, de ses réussites mais aussi de ses difficultés. Ces dernières peuvent faire l'objet de plans d'actions pour essayer de les lever.

Certains des gestes professionnels de l'enseignant (ou de l'adulte) ne s'exercent pas dans le dispositif des espaces car ils sont dévolus à l'enfant. L'enfant est maître du temps, maître de ses choix, de ses déplacements (y compris ses déplacements aux toilettes en prévenant un adulte), maître de sa mise en activité – cependant l'adulte peut lui donner un coup de pouce. L'enseignant étant ainsi « libéré » de ces tâches il peut alors se consacrer à son enseignement dans une relation de proximité avec

l'élève : en relation duelle ou en relation avec un petit groupe d'enfants rencontrés sur un espace ou bien réunis pour travailler avec l'adulte.



## Évaluer

Il revient également à l'enseignant d'élaborer une fiche de critères observables permettant d'évaluer l'acquisition de la (des) compétence(s) par l'élève. Cependant il ne s'agit en aucun cas d'évaluer trop rapidement, il est nécessaire de lui laisser du temps pour faire et refaire la tâche et d'évaluer la compétence en situation quand l'enfant se sent prêt. L'enseignant se fonde sur ce qu'il observe de ce que l'enfant fait et non sur sa réalisation finale. Ce qui compte est le cheminement cognitif réalisé plus que l'accomplissement à la perfection de la réalisation finale : comment l'enfant a-t-il répondu lors de l'avancée progressive de la tâche aux questions qu'il se posait ?

Il s'agit bien ici, pour l'enseignant, dans l'acte d'évaluer, de recueillir des informations pour en faire quelque chose et non de valider. La validation de la compétence se fera ultérieurement.

## Lâcher prise

Les gestes professionnels développés précédemment ne peuvent s'effectuer que si l'enseignant accepte de ne pas tout savoir de ce qu'il se passe dans la classe, qu'il accepte de « lâcher prise ». Cependant, il reste garant dans la classe et dans l'école de la sécurité matérielle et morale des enfants dont il a la charge.

La surveillance du fonctionnement de la classe au regard des règles établies lui incombe tout comme la facilitation de l'intégration de chaque enfant dans le groupe classe et la garantie que des compétences sont travaillées, apprises et acquises par chaque élève.

# Les espaces pas à pas

- Mobilier et matériel... Je m'y prends comment ?..... 13
- Et si on réfléchissait à plusieurs ? ..... 19
- Quel temps, quelle durée, pour quels espaces ? ..... 22
- Comment vivent et évoluent les espaces ? ..... 27
- Comment penser en projets ? ..... 30
- Quelle place pour les adultes ?..... 39
- Quels outils construire ? ..... 44
- Comment expliquer la démarche ? ..... 47

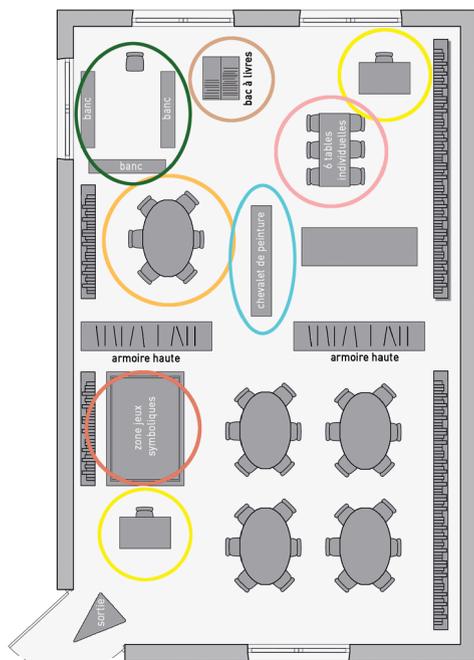
Remettre en cause ses habitudes, changer de dispositif pédagogique commence nécessairement par un questionnement personnel. L'accompagnement pas à pas proposé dans les pages suivantes livre des premières réponses qui devront être *expérimentées et adaptées* en fonction des lieux, des ressources, des contraintes matérielles et temporelles de chacun et de chaque école. **Il est important de toujours garder à l'esprit qu'il ne suffit pas d'exposer un enfant à un espace d'apprentissage pour qu'il soit en situation d'apprendre.**

# Mobilier et matériel... Je m'y prends comment ?

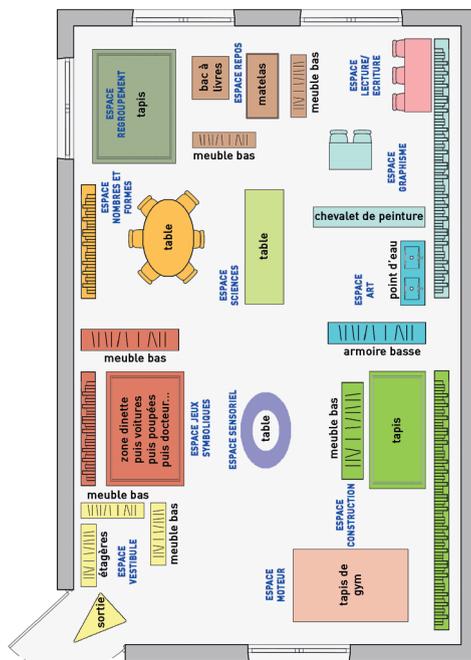
Organiser l'espace et créer un cadre propice aux apprentissages est un geste professionnel clé.

Pour démarrer, il faut penser **un plan de la classe**<sup>1</sup> qui permet de satisfaire tous les besoins des enfants (moteur, cognitif, sensoriel, affectif, relationnel), chacun dans un espace dédié. Ci-dessous un exemple d'organisation « classique » de la classe que nous vous proposons de faire évoluer pour aboutir au second plan proposé dit « des espaces ».

## Passer de la classe « traditionnelle » au dispositif des espaces d'apprentissages



Plan d'une classe « classique ». ▲



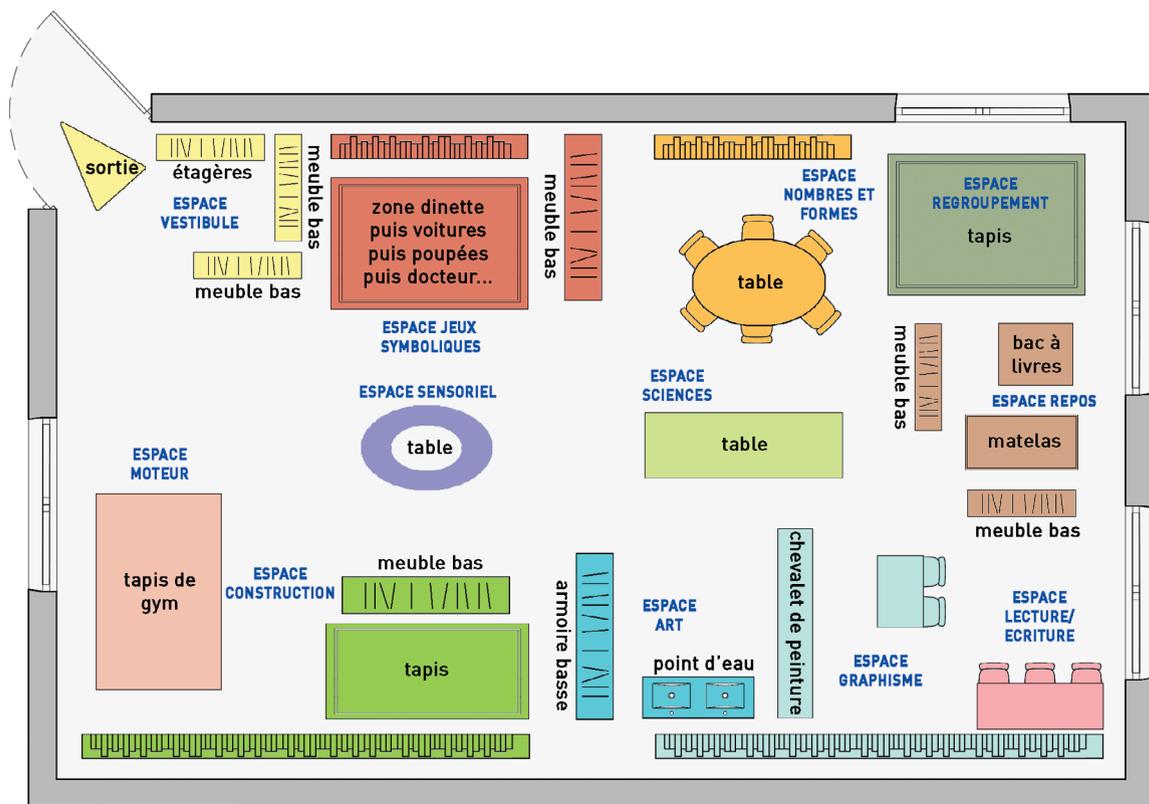
Plan d'une classe avec le dispositif « des espaces ». ▲

1. Les schémas sont disponibles en annexe (voir p. 190).

## Délimiter les espaces

Dès le début de l'année, il faut ôter tout ce qui encombre inutilement l'espace : les chaises, les tables, les bureaux d'adultes... pour que l'espace disponible soit le plus vaste possible.

La **délimitation** des espaces peut se faire selon plusieurs aménagements. Elle est indispensable.



### Avec des meubles bas

Alain Legendre, chargé de recherche en psychologie environnementale, met en avant un nouveau paramètre de l'agencement spatial. Selon lui, structurer les zones de jeu est bénéfique à condition que les meubles ne créent pas de barrière visuelle. Autrement dit, **aucune démarcation ne doit dépasser 70 cm**, soit la hauteur maximum des yeux d'un enfant.

L'importance de l'accès visuel, pour tous les élèves, à l'ensemble de la salle, et notamment à l'endroit où se tiennent les adultes, a des incidences fortes sur le développement social et émotionnel du jeune enfant.

### Effets des barrières visuelles sur les relations entre les enfants et les adultes :

- les activités de repli augmentent ;
- le jeu individuel se développe au détriment des jeux collectifs ou collaboratifs ;
- les enfants passent plus de temps à observer et sont moins acteurs, moins coopératifs ;
- les conflits sont plus nombreux ;
- le temps d'interaction amicale diminue ;
- les adultes sont plus sollicités.

De ce fait, la densité des enfants est plus forte dans les espaces proches des adultes et les espaces intermédiaires qui servent de passage (zone parfois sans jouets ni activités). Plus d'enfants et moins de ressources en matériel dans ces espaces se traduisent par plus de risques, de conflits et plus de sollicitations envers les adultes.

➡ **Concrètement** : Meubles bas, petites étagères, cloisons du commerce sont parfaitement adaptés pour délimiter un espace. Les armoires et autres meubles hauts seront plaqués contre un mur.



## En formant des espaces semi-fermés

Dans un espace dont le périmètre est suffisamment délimité (au moins trois barrières : par exemple deux meubles bas et un mur) les enfants s'assoient et interagissent calmement. Dans un espace très ouvert, les déplacements se multiplient et les temps de concentration sont beaucoup plus courts.



## En utilisant des tapis

De 2 à 6 ans, les enfants adorent se coucher au sol pour jouer, travailler. Les tapis ont le mérite de :

- pouvoir se déposer dans un couloir ou un endroit plus exigü ;
- remplacer des tables et donc de faciliter les déplacements dans la classe ;
- permettre à ceux qui sont fatigués de pouvoir s'allonger un moment dans la journée.



## Bien choisir le matériel

Le matériel facilite le repérage et l'identification des différentes zones (la partie 2 propose des idées de matériel pour un début d'année).

Concernant les espaces de jeux d'imitation, une étude menée par Jacqueline Nadel<sup>1</sup> a démontré **l'importance de proposer des jeux en double**.

Objets uniques (20 objets différents)	Objets en double exemplaire (10 objets en 2 exemplaires)
Intérêt pour les objets : 51 % Intérêt pour le partenaire : 48 %	Intérêt pour les objets : 30 % Intérêt pour le partenaire : 69 %
Observe le partenaire : 28 %	Observe le partenaire : 12 %
Jeux d'imitation : 13 %	Jeux d'imitation : 56 %
Rires, chants, cris joyeux : 142	Rires, chants, cris joyeux : 330
Protestations, conflits : 52	Protestations, conflits : 4

### L'anecdote du vélo rouge

*J'avais 17 élèves de petite section et 17 vélos, 16 bleus et 1 rouge. Tous les jours, à la récréation, c'étaient disputes, pleurs, colères car la majorité des enfants voulait le vélo rouge. J'ai voulu instaurer un tour de rôle mais ça ne fonctionnait pas : ceux qui n'avaient pas le vélo rouge prenaient d'assaut celui qui était assis dessus pour le lui prendre, même si des vélos bleus étaient libres ! J'ai fini par l'enlever du lot et j'ai ajouté dans la cour quelques ballons. Résultat : plus de conflits !*

Il faut enlever des meubles tout le matériel ou les jeux que les enfants ne doivent pas utiliser. Mettre un tissu devant un meuble pour limiter l'accès au matériel ne suffit pas : les enfants, curieux par nature, le soulèvent... et se servent.

Quand le matériel et les jeux sont peu variés, il est intéressant de les mutualiser pour les répartir dans les classes sur des périodes différentes.

Quand les classes sont très riches en matériel, il sera présenté au fur et à mesure des projets, des besoins. Pour faire un choix parmi l'ensemble des jeux présents ou pour décider d'un éventuel achat, il est bon de garder en tête les critères suivants :

<sup>1</sup> 2. *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Jacqueline Nadel, Dunod, 2011.

5 critères pour choisir un matériel	Dans quel but ?
① <b>Attractif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attirer le regard de l'enfant.</li> <li>• Donner envie d'être manipulé.</li> </ul>
② <b>Évolutif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner la possibilité d'acquérir plusieurs compétences : du plaisir de la manipulation libre aux différents stades d'apprentissage.</li> <li>• Chacun doit pouvoir progresser selon ses besoins et son rythme, en utilisant ce matériel.</li> </ul>
③ <b>Stimulant l'imaginaire</b>	Permettre d'occuper longuement et sereinement les enfants et ainsi faciliter le lâcher-prise chez les enseignants.
④ <b>Favorisant les interagissements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le matériel est à partager, échanger... Il réunit 2, 3, 4 (ou plus) enfants autour d'un pôle d'intérêt commun.</li> <li>• Il facilite également les interactions langagières.</li> </ul>
⑤ <b>Permettant des exploitations multiples</b>	Le matériel est proposé, certes, avec une notice d'utilisation et des pistes de progression, mais il doit aussi permettre d'aborder diverses notions dans des domaines d'apprentissages variés laissant ainsi à l'adulte tout un choix de possibles dans la manipulation du jeu. À chacun d'écrire son scénario.