

ageem

99^e
CONGRÈS
NATIONAL

Apprendre à l'école maternelle

MAIS
OÙ EST LE
PROBLÈME ?

1 > 3 juillet 2026
POITIERS



Edito

Apprendre à l'école maternelle

MAIS
OÙ EST LE
PROBLÈME ?

En 2026, nous vous donnons rendez-vous à Poitiers pour notre 99^e Congrès National,
autour d'une question aussi essentielle que provocatrice :

**« Apprendre à l'école maternelle :
mais où est le problème ? »**

Depuis plus de 100 ans, l'AGEEM défend avec ferveur la singularité de l'école maternelle française. Notre position est claire et constante : elle est une école à part entière, le premier maillon d'une scolarité réussie, et elle ne saurait être un simple « sas préparatoire ».

Nous réaffirmons avec force que les apprentissages qui s'y construisent sont fondamentaux parce qu'ils sont holistiques. L'école maternelle s'adresse à l'enfant tel qu'il est (un être global, curieux et en mouvement) et non pas seulement à l'élève (comme futur apprenant de matières séparées). L'enfant n'y est pas fragmenté : nous mobilisons l'ensemble de ses dimensions – corporelle, langagière, cognitive, affective et sociale.

Pour l'AGEEM, le jeu, l'exploration et l'expérimentation ne sont pas des options, mais les moteurs didactiques privilégiés qui permettent à l'enfant de faire sens et de développer son autonomie intellectuelle. Le rôle de l'enseignant de maternelle est un métier d'une grande complexité et d'une importance capitale : celui d'un professionnel du développement global et d'un architecte d'expériences riches et sécurisantes.

Face aux injonctions d'une performance précoce, l'AGEEM insiste sur un postulat fondamental et éthique : notre efficacité professionnelle passe par la capacité à se mettre à hauteur des enfants.

C'est plus qu'une posture physique ; c'est un acte pédagogique et un engagement militant.

Se mettre à hauteur des enfants, c'est d'abord un acte d'observation. C'est prendre le temps d'analyser leurs stratégies, d'écouter leurs langages, de comprendre leurs émotions et d'ajuster nos propositions à leurs besoins réels.

C'est accepter de respecter le « temps de l'enfant » : comme le guide le suggère, c'est transformer nos contraintes d'adultes en possibilités pour eux. C'est reconnaître que l'apprentissage est un processus dynamique qui se construit à leur rythme, dans la richesse du tâtonnement, de l'erreur et de la répétition.

C'est faire de l'enfant l'acteur central de ses apprentissages.

En le reconnaissant comme un être de choix, d'initiatives et de potentialités, nous lui donnons les moyens de devenir autonome et responsable de son propre développement.

Si nous nous posons la question « Où est le problème ? », nous devons d'abord la retourner vers nos propres dispositifs.

Le Congrès à Poitiers 2026 sera le creuset de ces réflexions. Il sera un lieu d'échanges, de partages et de formations pour réaffirmer, ensemble, la nécessité de faire entendre la voix de l'école maternelle.

Nous vous invitons à venir questionner vos pratiques, à partager vos réussites et vos doutes, et à repartir avec l'énergie renouvelée pour une école maternelle audacieuse, exigeante et résolument tournée vers l'épanouissement de ceux qui sont notre avenir.

Au plaisir de vous accueillir à Poitiers !

Maryse CHRÉTIEN
Présidente AGEEM

Sommaire

AXE 1

Développer l'envie d'apprendre : l'enfant chercheur

1. Résolutions de problèmes et **sécurité affective et physique : le préalable indispensable**
2. Résolutions de problèmes, **activité et l'exploration sensorielle et motrice : les outils de la pensée**
3. Résolutions de problèmes et **jeu : le moteur de l'engagement**
4. Résolutions de problèmes et **langage : verbaliser pour structurer sa pensée**
5. Résolutions de problèmes, **autonomie et compétence : renforcer la persévérance**
6. Résolutions de problèmes et **socialisation apprendre des autres et avec les autres**

Qu'est-ce qu'une situation problème ?

Les étapes d'une résolution de problèmes

Exemples concrets d'apprentissages autour d'une résolution de problèmes en maternelle

La démarche de résolution de problèmes

Focus —> Le projet : « emballons-nous ! »

Exemples dans les différents domaines

Focus —> Les défis scientifiques « Les petits chercheurs »

Préambule

1 - Apprendre à l'école maternelle :
une démarche fondamentale et contextualisée

2 - Les Modalités d'Apprentissages

3 - Apprendre à l'école maternelle,
c'est entrer dans une démarche active

4 - L'école maternelle, une école à l'écoute des besoins des enfants
Des besoins fondamentaux de l'enfant aux enjeux pour l'école : ETRE BIEN POUR APPRENDRE

Focus —> Apprendre – quelques principes clefs

Focus —> Les modalités d'apprentissage

AXE 2

Être accompagné pour apprendre :
place et posture de l'enseignant qui accompagne, guide, encourage =
un ENJEU DE FORMATION

Gestes professionnels et postures de l'enseignant

Un accompagnement bienveillant et simulant

1. Observer et s'interroger
2. Aménager l'environnement
3. Faciliter et relancer
4. Etayer et valoriser
5. Organiser la mise en commun et institutionnaliser

Évaluation et observation

Focus —> Travailler en résolution de problèmes

Apprendre à l'école maternelle

MAIS
OÙ EST LE
PROBLÈME ?

Préambule



Apprendre à l'école maternelle : une démarche fondamentale et contextualisée

L'école maternelle, pierre angulaire du parcours éducatif de l'enfant, constitue un espace privilégié pour construire les premières bases des apprentissages, tout en respectant les rythmes, les besoins et les potentialités de chaque élève.

Dans ce contexte, l'enseignant(e) de maternelle exerce un métier d'une grande complexité, à la croisée du développement global de l'enfant, des savoirs fondamentaux et des dynamiques de groupe.

Apprendre à l'école maternelle

C'est développer les premières formes d'autonomie intellectuelle, sociale et émotionnelle, en mobilisant l'ensemble des dimensions de l'enfant : corporelle, langagière, cognitive, affective et sociale.

C'est acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans un environnement riche, structuré, sécurisant et stimulant.

C'est aussi apprendre à apprendre : explorer, essayer, se tromper, recommencer, comprendre, mémoriser, verbaliser, coopérer.

*Qui a la prétention
d'enseigner, ne
doit jamais cesser
d'apprendre.*

John COTTON DANA

Ces apprentissages prennent appui sur le jeu, l'action, l'expérimentation, la répétition, l'imitation, et l'interaction avec les autres et avec les adultes.

Le langage y occupe une place centrale, à la fois comme objet d'apprentissage et comme vecteur de pensée et de socialisation.

Les contenus sont riches et diversifiés, toujours ajustés aux besoins et au rythme de développement de chaque enfant.



*L'enfant est un
chercheur qui doit
savoir ce qu'il cherche
et pourquoi il le
cherche.*
Germaine TORTEL

Les modalités d'apprentissages

Les programmes de l'école maternelle, tels que définis par le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), structurent les apprentissages autour de quatre modalités fondamentales :

Apprendre en jouant

Le jeu est l'activité naturelle et essentielle de l'enfant en maternelle. Qu'il soit libre (expérimentation, imagination, résolution de problèmes, développement social et émotionnel) ou cadré/dirigé (introduction de règles, acquisition de compétences, développement de notions spécifiques comme le langage, le nombre ou l'espace), il rend les défis stimulants et significatifs. Par exemple, manipuler des objets pour des jeux de construction ou de rôle.

Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

La résolution de problèmes joue un rôle central dans les apprentissages. Confronté à des situations nécessitant recherche, tâtonnement, ajustement et verbalisation, l'enfant donne du sens à ses apprentissages et s'engage activement. Cela peut être résoudre un conflit avec un camarade, comprendre une consigne complexe pour assembler un puzzle géant, trouver plusieurs manières de construire une tour stable avec des blocs, ou encore résoudre le « défi de la construction » d'une cabane ou le « problème de rangement » des jeux en fin de journée.

Apprendre en s'exerçant

La répétition et l'entraînement, souvent à travers des activités sensori-motrices et des manipulations, sont essentiels pour ancrer les apprentissages et développer la compréhension des concepts. Il s'agit de proposer un matériel riche et diversifié qui sollicite tous les sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goût).

Apprendre en se remémorant et en mémorisant

La mémorisation est un processus actif qui se construit à travers des situations significatives, des rituels, et des opportunités de verbalisation et de réactivation des connaissances.

À ces quatre modalités fondamentales,

l'AGEEM souligne une cinquième modalité essentielle :

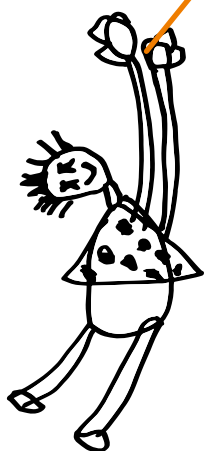
Apprendre par le corps

Les jeunes enfants apprennent par le mouvement, l'action et leurs sens. Ce besoin d'activité et d'exploration sensorielle et motrice se traduit par des activités motrices variées, des jeux libres en extérieur, des postures d'apprentissage flexibles (au sol, debout, assis), et la manipulation d'objets concrets pour la construction des concepts. Cette approche kinesthésique est cruciale pour le développement et la compréhension profonde du monde.

En synthétisant ces points, l'école maternelle est un lieu unique où l'enfant construit ses premiers repères en agissant, explorant et interagissant.

Le rôle de l'enseignant est de créer cet environnement stimulant, sécurisant et bienveillant, qui respecte le rythme et les besoins de chaque enfant, pour qu'il devienne un apprenant confiant et engagé.

Construire des apprentissages cohérents, respectueux du développement de l'enfant, implique des situations ancrées dans la vie quotidienne ou dans des projets élaborés collectivement, prenant appui sur l'espace vécu, manipulé et représenté.



Apprendre à l'école maternelle

MAIS
OÙ EST LE
PROBLÈME ?

3

Apprendre à l'école maternelle, c'est entrer dans une démarche active

Dans cette démarche chaque enfant est invité à comprendre, agir, s'exprimer et interagir de manière progressive pour une construction de connaissances et de compétences à son rythme.

Dans cette perspective, **la résolution de problèmes joue un rôle central**. Qu'il s'agisse de résoudre un conflit, de comprendre une consigne complexe, de trouver plusieurs manières de construire une tour stable ou de découvrir le sens d'un mot inconnu, **l'enfant apprend en se confrontant à des situations qui nécessitent recherche, tâtonnement, ajustement et verbalisation**. Ce sont ces situations qui donnent **du sens** aux apprentissages et favorisent un engagement actif de l'élève, moteur indispensable à tout progrès durable.

Former les professionnels de l'école maternelle à la mise en œuvre de telles situations, à leur régulation, et à l'accompagnement langagier qui les rend fécondes, est un enjeu essentiel.

L'enfant a droit à l'erreur, c'est par ses tâtonnements et ses expériences qu'il construit sa compréhension du monde.

Célestin FREINET

Ce guide vise à soutenir cette réflexion, en proposant des repères pédagogiques fondés sur les recherches récentes en didactique et en psychologie du développement, tout en s'appuyant sur les réalités concrètes du terrain.

Dans cette première étape de la scolarité comment développer l'envie d'apprendre pour tous les élèves ?

- Comment répondre aux contraintes d'un programme ambitieux dans tous les domaines d'apprentissage ?
- Comment trouver de la cohérence et fournir des repères ?
- Comment articuler apprentissage, contraintes et plaisir d'apprendre ?
- Comment permettre à l'élève de se rendre compte de ses apprentissages et de ses progrès ?
- Comment développer son autonomie, sa prise d'initiative et son engagement ?

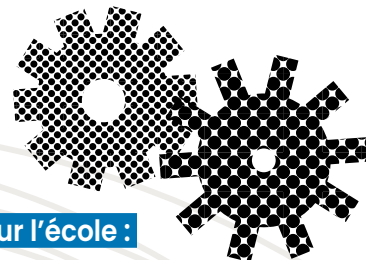
L'école maternelle, une école à l'écoute des besoins des enfants

Favoriser l'entrée dans les apprentissages

Pour se développer, s'ouvrir au monde et apprendre, l'enfant a besoin, dès son plus jeune âge, d'explorer l'environnement qui l'entoure et d'expérimenter. Ses expériences nouvelles favorisent son développement cognitif, intellectuel et moteur.

Mais pour s'inscrire dans cette démarche exploratoire, il lui faut être disponible et physiologiquement, et psychologiquement. C'est pourquoi les besoins fondamentaux de l'enfant doivent être satisfaits au sein de la famille, certes, mais aussi à l'école, pour permettre son développement global et donc tout type d'apprentissage. Approfondir la compréhension des besoins spécifiques de l'élève à l'école maternelle est primordial pour adapter nos démarches d'apprentissage et favoriser un développement harmonieux.

À cet âge, les enfants ne sont pas de simples réceptacles de connaissances ;
ils sont des explorateurs actifs du monde.



Des besoins fondamentaux de l'enfant aux enjeux pour l'école :

ETRE BIEN POUR APPRENDRE

Accueillir un enfant à l'école maternelle,
c'est d'abord prendre en compte ses besoins

• SES BESOINS PHYSIOLOGIQUES

manger, boire, dormir, être propre, bouger etc...

- > Vérifions en petite section que ces besoins soient comblés avant de chercher d'autres raisons aux comportements inappropriés...
- > Comment leur permettre d'aller aux toilettes quand ils en ont besoin ?
 - > Peuvent-ils boire à la demande ?
- > Ont-ils la possibilité de se mouvoir dans la classe ?
- > La sieste est-elle organisée pour que chacun puisse dormir en fonction de ses besoins ?
 - > Comment accompagner la continence à l'école maternelle ?

• SON BESOIN DE SECURITE

Un des besoins de l'enfant est de se sentir en sécurité à la maison certes mais aussi à l'école. Si ce besoin n'est pas satisfait c'est le sentiment de peur qui se manifestera le plus souvent, et qui viendra gêner les apprentissages.

- > Comment accompagner la séparation avec la famille ?
 - > Quelle place pour les objets transitionnels ?
- > Quel statut et place de l'erreur dans les apprentissages ?

• SON BESOIN D'APPARTENANCE

L'enfant a besoin tout au long de sa vie, de se sentir accepté tel qu'il est et d'appartenir à un groupe. Il est important qu'il ait peu à peu conscience de qui il est, de son identité, et du groupe auquel il appartient ; ce qui les rassemble les enfants à l'école, c'est d'apprendre ensemble.

> Certains enfants, dès la maternelle apparaissent comme toujours à côté, « hors du groupe classe », comment réinstaller le sentiment d'appartenance au groupe pour leur permettre de s'engager dans les activités proposées ?

> Quel dispositif de classe pour donner sa place à chacun et permettre une attention particulière à tous au cours de la journée ?

> Quelle prise en compte et reconnaissance de la culture et de langue « maternelle » de chacun à l'école ?

• SON BESOIN D'ESTIME DE SOI

L'enfant a le besoin d'estime de soi pour se construire. Pour que son estime soit forte à l'intérieur c'est sur l'estime externe qu'il faut travailler. Et à la suite des parents, l'école joue un rôle majeur en soulignant toutes les petites réussites et les progrès réalisés.

Appuyer les réussites va permettre à l'enfant de développer un sentiment de fierté, renforcer son

autonomie et développer sa confiance en lui.

Comment rendre compte des réussites et progrès de l'enfant ? quelle trace pour lui et pour sa famille ?

• SON BESOIN DE REALISATION DE SOI

Tout enfant a besoin de s'accomplir, de trouver sa voie. Pour cela il a besoin de connaître ses forces et son potentiel.

Il est important de nommer très tôt ses qualités, compétences « Comme tu es appliqué, sportif, inventif, etc. »

On l'aidera également à faire ressortir son potentiel en le laissant prendre des décisions dès tout petit. Lui proposer des choix simples : « préfères-tu qu'on travaille avec les jetons bleus ou les rouges ? » ou l'inviter à chercher la solution d'un problème : « range les morceaux du jeu pour qu'on puisse bien fermer la boîte ? »

> Comment permettre le libre choix dans la classe ?

> Apprentissage individuel de chacun et permettre l'engagement et l'autonomie ?

*Qui a la prétention
d'enseigner, ne
doit jamais cesser
d'apprendre.*

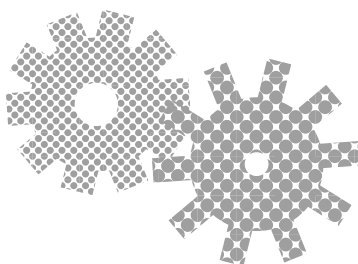
John COTTON DANA

La sécurité affective et physique est au cœur de l'école maternelle

C'est le socle de tout apprentissage. Un enfant qui se sent en sécurité est disponible pour apprendre.

• **Sécurité affective** : Il s'agit de créer un **climat de confiance et de bienveillance**, où l'enfant se sent reconnu, écouté et valorisé, sans peur du jugement ou de l'échec. La présence de rituels stables, un accueil chaleureux et des interactions positives avec l'adulte sont essentiels.

• **Sécurité physique** : Un environnement sain, propre, bien organisé et adapté à la taille des enfants permet une exploration sereine. Les règles de vie claires et expliquées participent aussi à cette sécurité.



L'activité, l'exploration sensorielle et motrice sont au cœur de l'école maternelle

Les jeunes enfants apprennent par le corps, par l'action et par leurs sens.

• Apprentissage par le mouvement :

Le besoin de bouger est constant. Des activités motrices variées, des moments de jeux libres en extérieur, et des postures d'apprentissage flexibles (au sol, debout, assis) sont indispensables.

• **Exploration sensorielle** : Proposer un matériel riche et diversifié qui sollicite la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût permet d'ancrer les apprentissages dans le concret et de développer une compréhension profonde du monde.

• **Manipulation** : Offrir de nombreuses opportunités **de manipuler des objets concrets** est crucial pour la construction des concepts mathématiques, linguistiques et scientifiques.

Le jeu, une modalité spécifique d'apprentissage au cœur de l'école maternelle

Le jeu est l'activité naturelle et fondamentale de l'enfant à l'école maternelle.

• Le jeu libre :

Il permet à l'enfant d'expérimenter, d'imaginer, de résoudre des problèmes et de développer des compétences sociales et émotionnelles à son propre rythme. Il favorise la créativité et l'autonomie.

• Le jeu cadré/dirigé :

Il permet d'introduire des règles, d'acquérir de nouvelles compétences et de développer des notions spécifiques (langage, nombre, espace).

Lien avec les apprentissages : Intégrer les objectifs d'apprentissage dans des situations ludiques rend les défis stimulants et significatifs pour l'enfant.

Le langage, au cœur des apprentissages

L'enfant a besoin de s'exprimer, de partager ses découvertes et ses émotions.

• **Développement du langage oral :** Offrir de multiples occasions de s'exprimer (poser des questions, raconter, décrire, débattre), encourager la prise de parole et reformuler les propos des enfants pour les aider à construire leur pensée.

• **Découverte de l'écrit :** Exposer l'enfant à l'écrit dans des situations fonctionnelles (étiquettes, livres, listes) et valoriser ses premières tentatives d'écriture ou de production graphique.

• **Expression créative :** Proposer des activités artistiques variées (dessin, peinture, modelage, musique) pour permettre une expression non verbale des émotions et de l'imaginaire.

Le besoin d'autonomie et de compétence

L'enfant aspire à faire par lui-même et à se sentir capable.

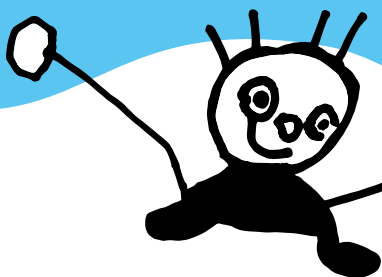
• **Développer l'autonomie :** Proposer des tâches adaptées à leurs capacités, les encourager à faire des choix, à ranger, à prendre soin du matériel. Ne pas faire à leur place ce qu'ils peuvent faire seuls.

• **Reconnaissance des efforts :** Valoriser le processus et les efforts fournis, pas seulement le résultat. Cela nourrit la persévérance et l'estime de soi.

• **Faire face aux défis :** Présenter des défis légèrement supérieurs à leurs compétences actuelles (zone proximale de développement) pour les inciter à se dépasser avec un soutien adapté.

En synthétisant ces points, nous affirmons que l'école maternelle est un lieu unique où l'enfant construit ses premiers repères en agissant, en explorant et en interagissant.

Notre rôle est de créer cet environnement stimulant, sécurisant et bienveillant, qui respecte le rythme et les besoins de chaque enfant, pour qu'il devienne un apprenant confiant et engagé.



Chaque problème a en lui les germes de sa propre solution. Si vous ne rencontrez pas de problèmes, vous ne recevez pas de graines.

Norman Vincent PEALE

La socialisation, au cœur des enjeux de l'école maternelle

L'école est un lieu de vie collective où l'enfant apprend à interagir avec les autres.

• Coopération et

collaboration : Proposer des activités en petits groupes, des projets collectifs pour apprendre à écouter, partager, négocier et résoudre des conflits.

• **Respect des règles :** Instaurer des règles de vie claires et participatives pour apprendre le respect de l'autre et le vivre ensemble.

Apprendre à l'école maternelle, c'est d'abord vivre des situations riches motivantes, proches de leurs préoccupations, variées qui vont constituer un vécu commun. Le passage par le corps et le mouvement, la mise en mots, la répétition, la complexification progressive maintient l'intérêt des enfants et leur engagement actif.

Dès la TPS /PS, les situations proposées vont s'appuyer sur la vie quotidienne de l'enfant, de sa famille ou de la classe pour s'ouvrir petit à petit sur les autres et sur le monde.

FOCUS

Apprendre Quelques principes clefs

Comment l'apprentissage peut-il s'ancrer ?

Quel type de mobilisation est-il nécessaire pour apprendre ?

Répondre à ces questions, c'est se rappeler les principes clés, favorisant l'apprentissage.

LES PILIERS DE L'APPRENTISSAGE

Piliers de l'apprentissage théorisés par Stanislas DEHAENE, psychologue cognitiviste et neuroscientifique français (et depuis janvier 2018 président du conseil scientifique de l'Éducation Nationale)

L'ATTENTION

Le premier pilier de l'apprentissage est l'attention. En sciences cognitives, on appelle « attention » l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau sélectionne une information, l'amplifie, la canalise et l'approfondit.

Si un enfant ne comprend pas à quoi il doit faire attention, il ne le voit pas, et ce qu'il ne voit pas, il ne peut pas l'apprendre.

—> **Veillons à présenter des activités avec UN objectif spécifique, en s'efforçant de mettre en place des conditions leur permettant de ne pas s'éparpiller. Et prenons garde aux illustrations surutilisées en maternelle pour faire joli mais qui déconcentrent les enfants du véritable objet de travail.**

L'ENGAGEMENT

L'engagement actif est le second pilier de l'apprentissage. Apprendre efficacement, c'est refuser la passivité, s'engager, explorer avec curiosité, générer activement des hypothèses et les mettre à l'épreuve.

LA VALORISATION

Et pour que l'enfant s'engage il est important que l'adulte, parent, enseignant, éducateur, celui qui étaye l'apprentissage, sache valoriser les réussites de l'élève, et l'encourager.

—> **Le psychologue américain Robert Mils Gagné définit la motivation comme une anticipation de l'état de réussite ! Cherchons à cette lueur, pourquoi on dit souvent d'un enfant, il n'est pas motivé, sous-entendu « je n'y peux rien ».**

LE RETOUR SUR SON TRAVAIL

(erreurs et réussites)

Il est pratiquement impossible de progresser si l'on ne commence pas par échouer. Il est essentiel alors de recevoir une rétroaction qui indique la bonne voie. C'est pourquoi le retour sur erreur est un principe clé de l'apprentissage, et l'un des paramètres éducatifs les plus influents : la qualité et la précision de ce retour fait par l'enseignant est déterminant notamment quant à la rapidité avec laquelle l'enfant apprend.

—> **A quand l'usage du brouillon à l'école maternelle ? trop souvent, l'on passe de la phase manipulatoire à la trace écrite, la « belle trace écrite » qui ira dans le classeur destiné aux parents, sans passer par la phase de tâtonnement, d'erreur, et cela en côte à côte avec l'enseignant ...**

LA CONSOLIDATION DES SAVOIRS

C'est ce passage du traitement lent, avec effort de l'objet d'apprentissage à un fonctionnement rapide, automatique.

Pour cela il faut dormir !

On a découvert qu'en permettant à une personne de dormir, même une simple sieste, et sans ré-apprentissage, la mesure de la performance était améliorée. Le cerveau travaille en effet, pendant le sommeil et « met en ordre » les nouveautés qu'il a enregistrées.

—> **Chez les enfants présentant des troubles de l'attention ou des difficultés d'apprentissage, on a vu qu'un rééquilibrage de leur temps de sommeil pouvait avoir des effets aussi bénéfiques, sinon plus, qu'une intervention pharmacologique.**

FOCUS

Modalités d'apprentissage

Quelles modalités sont favorables aux apprentissages, notamment en maternelle¹ ?

Le JEU

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. Il échange avec eux sur le jeu. Avec les plus jeunes en particulier, il peut même participer.

L'EXPLORATION SENSORI MOTRICE

(rôle et place du corps)

Les jeunes enfants apprennent par le mouvement, l'action et leurs sens. Ce besoin d'activité et d'exploration sensorielle et motrice se traduit par des activités motrices variées, des jeux libres en extérieur, des postures d'apprentissage flexibles (au sol, debout, assis), et la manipulation d'objets concrets pour la construction des concepts. Cette approche kinesthésique est cruciale pour le développement et la compréhension profonde du monde.

LA REFLEXION STRATEGIQUE

(problèmes à résoudre)

On apprend en étant confronté à la réalité, à une réalité qui résiste, on apprend en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets.

Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas de réponse directement disponible.

Cette démarche active d'émission d'hypothèses, de mobilisation de connaissances, de tâtonnement, de confrontation avec d'autres, ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement.

L'ENTRAINEMENT

On apprend en s'exerçant ! Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées.

L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés.

LA MEMORISATION

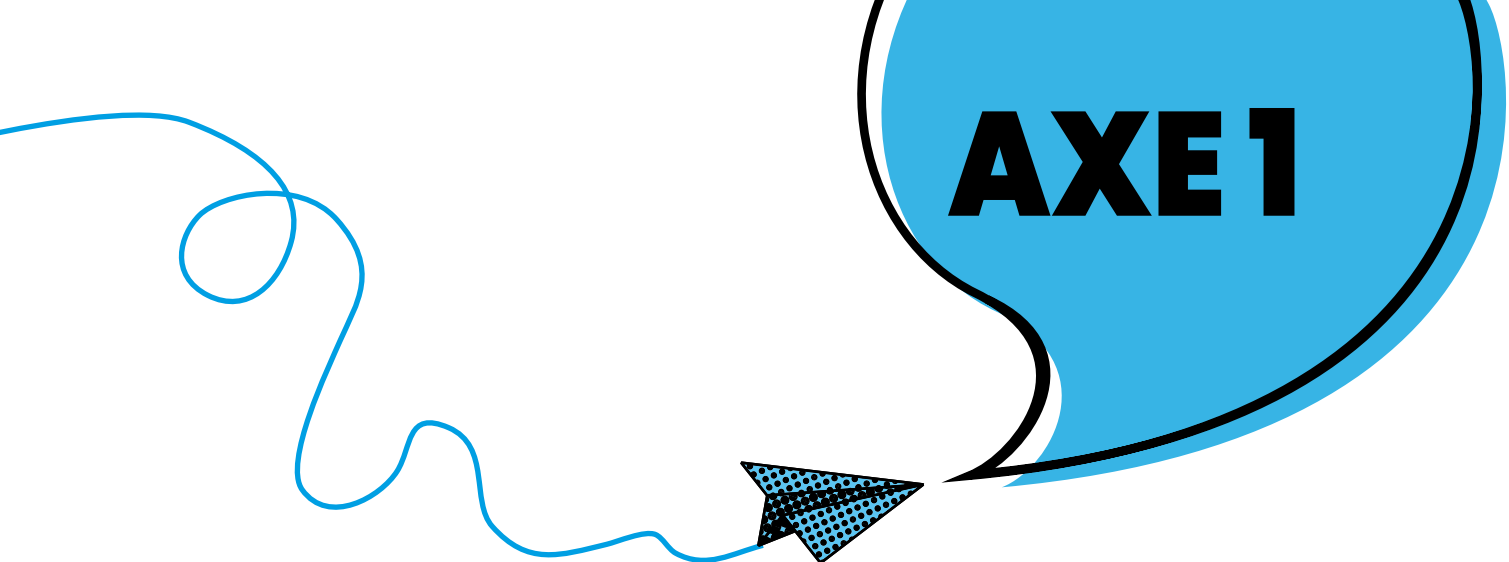
On apprend en se remémorant et en mémorisant ! Les opérations mentales de mémorisation chez les très jeunes enfants ne sont pas volontaires, elles s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent de leur environnement.

Le langage de l'adulte aide à l'apprentissage et joue un rôle fondamental dans les opérations de mémorisation. Dans une langue claire et riche, l'enseignant s'attache à donner des informations explicites pour permettre aux enfants de les remémorer.

Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines.

L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

¹ - Bulletin officiel n° 25 du 24-6-2021



AXE 1

DÉVELOPPER L'ENVIE D'APPRENDRE : l'enfant chercheur et la résolution de problèmes

Maintenant que nous avons exploré les besoins fondamentaux de l'enfant en maternelle, il est essentiel de comprendre comment ces besoins s'entrelacent et nourrissent la démarche de résolution de problèmes.

En fait, une démarche de résolution de problèmes réussie repose intrinsèquement sur la satisfaction de ces besoins. C'est en y répondant que nous créons le terrain propice à l'engagement, à l'exploration et à la persévérance nécessaires pour trouver des solutions.

1. Résolution de problèmes et sécurité affective et physique : le préalable indispensable

• Sécurité émotionnelle :

Un enfant qui se sent en sécurité n'a pas peur de se tromper, d'essayer et d'échouer. La résolution de problèmes implique inévitablement des tâtonnements et parfois des impasses. Si l'enfant craint d'être jugé ou de décevoir, il n'osera pas s'engager pleinement. Un climat de bienveillance l'encourage à prendre des risques intellectuels et à explorer diverses pistes sans anxiété.

• Sécurité physique et organisation :

Un environnement structuré et sécurisant libère l'esprit de l'enfant pour qu'il puisse se concentrer sur le problème à résoudre. Un espace de travail clair, un matériel accessible et des règles connues diminuent les distractions et l'incertitude, favorisant ainsi la concentration nécessaire à la démarche de résolution.

*Les mathématiques
ont toujours aimé
les problèmes pour
le plaisir d'en créer
d'autres.*

Alan TURING

2. Résolution de problèmes, activité et l'exploration sensorielle et motrice : les outils de la pensée

• Apprendre en faisant :

La résolution de problèmes en maternelle est avant tout concrète et manipulable. Les enfants ne résolvent pas des problèmes abstraits. Ils ont besoin de toucher, de déplacer, de construire, de démonter pour comprendre la situation et imaginer des solutions.

Que ce soit pour des problèmes spatiaux (construire une tour) ou numériques (partager des objets), la manipulation est la porte d'entrée de la réflexion.

• Le corps en action :

La motricité fine et globale est mobilisée. Trier des objets, encastrier des formes, se déplacer pour chercher une solution dans l'espace, tout cela participe activement au processus cognitif. Les enfants explorent, testent et vérifient leurs hypothèses par l'action.

3. Résolution de problèmes et jeu : le moteur de l'engagement

- **Motivation intrinsèque :**

Le jeu est la forme d'apprentissage la plus naturelle pour un jeune enfant. En transformant les problèmes en défis ludiques ou en situations de jeu de rôle, nous captons leur intérêt et les motivons à s'investir. Un enfant engagé dans un jeu persévérera bien plus face à un obstacle qu'un enfant face à une tâche perçue comme "scolaire".

- **Expérimentation libre :**

Le jeu permet d'expérimenter diverses stratégies sans la pression du "bon résultat". L'enfant peut essayer des approches différentes, se tromper et recommencer, ce qui est fondamental pour développer sa capacité à trouver des solutions créatives.

4. Résolution de problèmes et langage : verbaliser pour structurer sa pensée

- **Verbalisation des stratégies :**

Une fois le problème résolu (ou même pendant le processus), encourager l'enfant à verbaliser sa démarche est crucial. "Comment as-tu fait ?", "Pourquoi as-tu choisi de faire comme ça ?" Cette étape permet à l'enfant de structurer sa pensée, de prendre conscience de sa propre démarche et de la rendre explicite.

- **Comprendre et se faire comprendre :**

Pour résoudre un problème en groupe, les enfants doivent être capables d'écouter les propositions des autres et d'exprimer clairement leurs propres idées. Cela renforce leurs compétences langagières et leur permet d'enrichir leurs stratégies par la confrontation des points de vue.

- **Décodage du problème :**

Comprendre l'énoncé du problème, qu'il soit présenté oralement par l'enseignant ou sous forme de situation concrète, nécessite des compétences de langage réceptif.

5. Résolution de problèmes, autonomie et compétence : renforcer la persévérance

- **Prendre l'initiative :**

En offrant des situations problèmes ouvertes, nous encourageons l'enfant à prendre l'initiative de chercher des solutions par lui-même, à choisir son matériel, à organiser sa démarche. Cela nourrit son sentiment de compétence.

- **Développer la persévérance :**

La résolution de problèmes est rarement linéaire. Il y a des moments de frustration. En valorisant les efforts, les tentatives et la persévérance plutôt que seulement le résultat final, nous aidons l'enfant à développer sa **résilience** face aux difficultés. Chaque problème résolu de manière autonome renforce sa confiance en ses capacités.

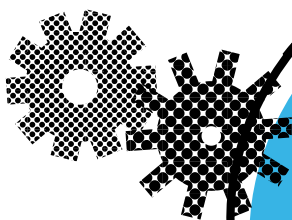
6. Résolution de problèmes et socialisation : apprendre des autres et avec les autres

- **Résolution collaborative :**

De nombreux problèmes en maternelle peuvent être résolus collectivement. Le travail en petits groupes permet aux enfants de confronter leurs idées, d'apprendre des stratégies des autres, de coopérer et de se répartir les tâches. C'est une occasion privilégiée de développer les compétences sociales et la négociation.

- **Écoute et partage :**

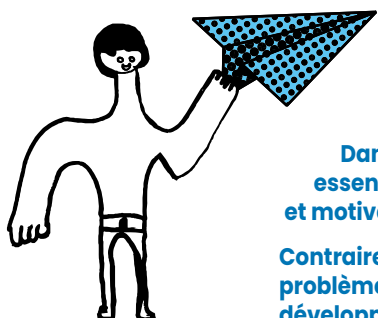
En échangeant sur leurs stratégies, les enfants développent leur capacité d'écoute et apprennent à argumenter leurs choix, des compétences essentielles pour la vie en société et la résolution de problèmes plus complexes à l'avenir.



En somme, une démarche de résolution de problèmes bien menée à l'école maternelle n'est pas une activité isolée. Elle est un carrefour où se rencontrent et se renforcent tous les besoins fondamentaux de l'enfant.

C'est en répondant à ces besoins que nous armons nos élèves non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour devenir des penseurs créatifs, des résolveurs de problèmes autonomes et des citoyens collaboratifs.

Qu'est-ce qu'une situation problème ?



À l'école maternelle, apprendre ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances ou des gestes techniques : c'est surtout construire du sens, s'approprier des outils intellectuels et sociaux, développer des attitudes propices à l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans ce cadre, la résolution de problèmes occupe une place essentielle, car elle engage l'élève dans une démarche active, réflexive et motivante.

Contrairement à des exercices fermés ou reproductifs, une situation problème place l'enfant face à un défi adapté à son niveau de développement, suffisamment stimulant pour susciter une recherche personnelle ou collective.

Elle invite à mobiliser des connaissances, à explorer différentes stratégies, à formuler des hypothèses, à coopérer et à raisonner. Cette posture d'élève-chercheur favorise un engagement authentique et durable dans les apprentissages.

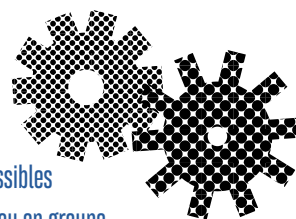
Situation problème : définition

Une situation problème est avant tout une situation d'apprentissage qui favorise l'engagement actif des enfants par l'utilisation de leur bagage cognitif et leur intelligence. Elle permet de construire des savoirs car elle les place au cœur des processus d'apprentissage. C'est une tâche globale, complexe et signifiante :

- **globale**, c'est-à-dire qu'elle a un contexte et un but : elle requiert plus d'une action, plus d'une procédure et d'une opération.
- **complexe**, car elle doit prendre appui sur un obstacle, la solution ne doit pas être évidente et doit engager un conflit cognitif qui doit leur permettre de trouver la solution tout en restant à leur portée. Elle fait appel à plusieurs connaissances et plusieurs types de connaissances déclaratives (savoir que quelque chose est vrai), procédurales (savoir comment faire, les étapes, les actions et les stratégies) et conditionnelles (savoir quand et pourquoi utiliser la bonne stratégie ou le bon savoir au bon moment).
- signifiante, **car elle a du sens pour l'élève, elle fait appel** à quelque chose en lien avec sa réalité. Elle est concrète parce qu'elle a un but et réelle puisqu'elle s'appuie sur des connaissances des techniques et des stratégies.

Une situation problème est une tâche qui :

- présente un enjeu clair pour l'enfant (résoudre, comprendre, réussir...)
- n'a pas de solution immédiatement évidente
- peut être abordée par plusieurs chemins possibles
- invite l'enfant à agir, à réfléchir, à verbaliser, seul ou en groupe
- permet une progression dans les apprentissages grâce à l'analyse de l'erreur, du tâtonnement, de la persévérance.



Exemple :

- Comment faire tenir debout une tour plus haute que moi sans qu'elle tombe ?
 - Comment trier ces objets que je ne connais pas ?
 - Comment raconter cette histoire sans les images ?
 - Comment fabriquer un bateau qui flotte vraiment ?
- Que peut-on faire pour que tout le monde joue ensemble dans la cour ?

Les différents types de situations problèmes

a. Celles rencontrées au quotidien

Pour peu qu'on les y autorise, les enfants sont confrontés spontanément à de nombreuses situations problèmes sur une journée de classe qui relèvent de nombreux domaines :

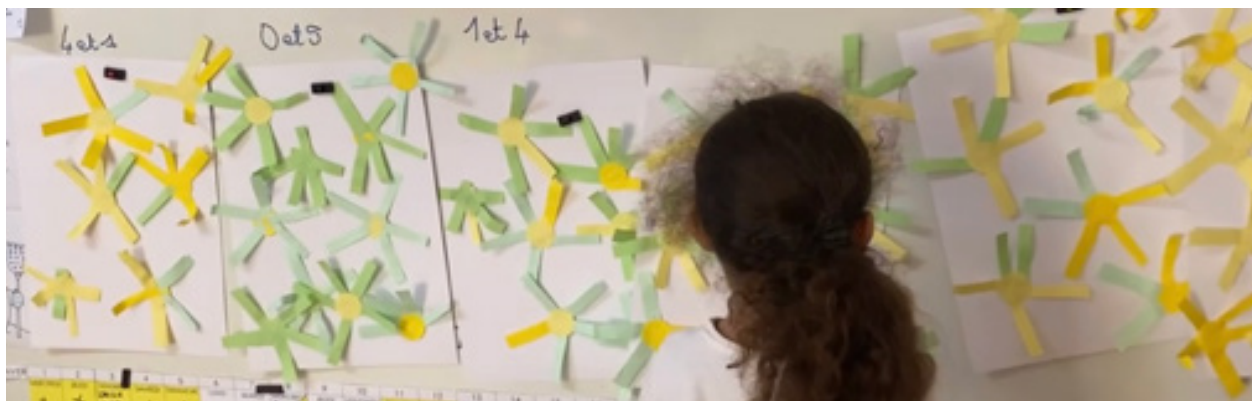
- Comment enfiler son manteau avec de l'aide ? Seul ? Comment se mettre en rang par 2 ? Comment distribuer les verres pour le goûter ? Comment inviter la classe voisine à venir partager un goûter ?

Elles sont l'occasion de réfléchir, discuter, proposer, tester et de développer à la fois l'autonomie mais aussi la coopération, l'entraide et le respect de l'autre. Elles sont des supports intéressants pour construire des apprentissages et les formaliser.

b. Celles proposées ou provoquées par l'enseignant

1-Pour construire un apprentissage (du tâtonnement individuel à une démarche collective)

Exemple : Construire les décompositions du nombre 5 et leur permanence (5, c'est toujours 3 et encore 2 ou 4 et encore 1 etc.) en créant différents soleils à 5 branches de 2 couleurs (ici jaune et vert)



2-S'entraîner pour systématiser la procédure (passer du collectif, à l'individuel)

Ici, l'apprentissage a eu lieu auparavant et l'enfant a besoin de temps pour s'exercer et automatiser des procédures.

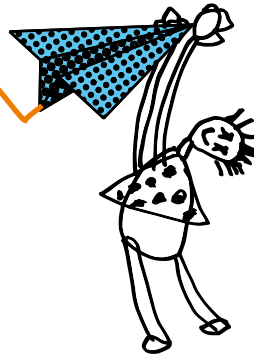
Prenons l'exemple du jeu du saladier : une enfant reçoit une collection de 5 perles. Elle cache une partie de la collection sous le saladier. Son binôme doit trouver combien de perles sont cachées en voyant le complément devant le saladier (ici perles). Il justifie sa proposition en expliquant qu'il y a 1 perle sous le saladier car 5, c'est 4 et encore 1.



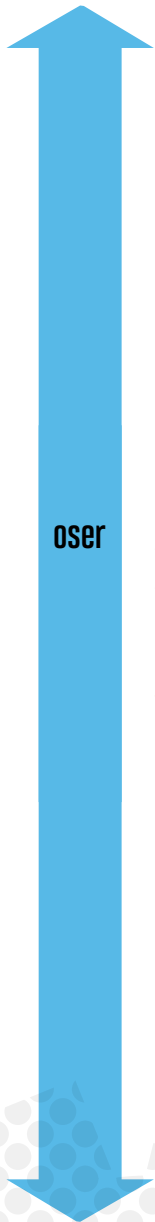
Voir la vidéo du jeu du saladier



Les étapes d'une résolution de problèmes



LANGAGE



oser

Émotions
peur, joie...

Doute
Inquiétude
Contentement
Confiance en soi

Présenter le problème



S'approprier le problème



Se représenter mentalement le problème



S'engager



Proposer

Tâtonner, essayer

Échouer

Recommencer

Ouvrir les possibles



Mettre en commun

Confronter

Résoudre

en individuel

avec les autres

Développer :
attention
planification
inhibition
flexibilité
mémoire de travail

Développer :
curiosité
inventivité
créativité
imagination
autonomie
confiance en soi
motivation

Acquérir
un esprit
critique

Résoudre

Valider

Institutionnaliser

Ne pas
résoudre

LANGAGE

Il n'est pas de problème
dont une absence de
solution ne finisse par
venir à bout.
Henri QUEUILLE

Exemples concrets d'apprentissages autour d'une résolution de problèmes en maternelle

Exemple 1 : Le défi de la construction "La tour la plus haute pour la marionnette"

La situation problème

"Notre marionnette Choupinou veut regarder par la fenêtre mais il est trop petit. Comment pourrions-nous construire la tour la plus haute possible pour qu'il puisse regarder dehors avec le moins de pièces possible ?"

Matériel disponible

Blocs de construction de différentes tailles et formes, rouleaux de carton, boîtes vides, coussins, etc. (Matériel en quantité suffisante et diversifié).

Besoins sollicités de l'élève

- Activité et exploration sensorielle/motrice : l'enfant manipule, empile, expérimente l'équilibre, teste la stabilité des matériaux, utilise sa motricité fine et globale.
- Jeu : le défi est ludique, lié à une "personnalité" (Choupinou), ce qui engage l'enfant dans l'activité.
- Autonomie et compétence : l'enfant est invité à faire ses propres choix de matériaux, de formes et des stratégies de construction (L'obstacle se situe sur le fait qu'il va falloir comparer le nombre de formes utilisées et qu'il sera préférable d'utiliser des grands blocs plutôt que des petits.). Développer la persévérance et la capacité à recommencer.
- Socialisation : les enfants peuvent coopérer lors de la construction de la tour mais aussi se confronter dans les comparaisons.

Apprentissages développés

- Acquisition des premiers outils mathématiques
 - Explorer solides et formes planes : comparer les tailles (plus grand, plus petit) des formes (solides ou formes planes), notion d'équilibre.
 - Développer le sens de l'espace et de l'orientation, notamment à travers des jeux de construction (comment empiler les formes, comment les orienter les solides pour gagner en hauteur, stabiliser la structure etc.).
 - Comparer des quantités (qui en a le plus, le moins etc.).
- Développement et structuration du langage oral
 - Comprendre l'énoncé du problème « la tour la plus haute », « le moins d'objets possible »
 - S'exprimer : Verbaliser ses hypothèses (« Si je mets ça dessus, ça va tomber »), décrire ses actions (« Je pose le gros cube en premier »), expliquer sa stratégie aux autres.
- Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique
 - Développer le patron moteur Manipulation : ajuster la saisie, l'empilement, l'équilibre des objets.
 - Développer la dissociation segmentaire, la coordination (grimper sur une chaise pour poser un objet simultanément).

Exemple 2 : Situation de jeu d'opposition « Le jeu des lapins » MS-GS

Des lapins contre un renard. Une épingle à linge accrochée en bas du tee-shirt des lapins qui leur sert de queue. Ils doivent se déplacer dans la forêt (constituée de tapis) à quatre pattes au signal sonore en évitant de se faire attraper la queue par le renard, sans sortir du tapis durant la durée du jeu (1 min). Si le lapin perd sa queue, il s'assoit jambes croisées sur le tapis à l'endroit où il a perdu.

Matériel disponible

Un tatami ou un espace délimité, matérialisé par des tapis, qui représentera la forêt.

Les enfants, nus pieds à qui ont donné une pince à linge pour faire une queue.

Un dossard pour identifier le renard.

Besoins sollicités de l'élève

> Prérequis : se déplacer à quatre pattes

- Sécurité affective et physique
 - Evoluer dans un climat serein et prendre confiance, sans peur du jugement (faire attraper sa queue).
- Sécurité physique : jouer sans se faire mal dans un espace sécurisé.
- Activité et exploration motrice
 - Déplacements à quatre pattes de plus en plus rapides
 - Mise en place de stratégies d'évitement (rotation sur les genoux pour éloigner la queue du renard, roulades latérales etc.)
 - Coordination et manipulation pour attraper la pince
 - Autonomie et compétences
 - L'enfant est amené à tester ses propres stratégies
 - Observer ses camarades pour se cacher derrière ceux qui sont touchés
 - Repérer les lapins les moins rapides pour récupérer des pinces lorsque les élèves passent à proximité
- Besoin de socialisation
 - Respecter les règles du jeu
 - Accepter de perdre

Apprentissages développés

- Développement et structuration du langage oral
 - S'exprimer sur ses choix, ses stratégies (je me déplace aux bords des tapis, en reculant, pour que ma pince ne soit pas visible par le renard afin de la conserver)
 - Justifier ses stratégies (je me dis que je suis plus rapide et que je peux attraper les pinces)
- Agir s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique
 - Chercher les stratégies efficaces, c'est-à-dire mettre en relation les actions engagées et les effets obtenus
 - être capable de comprendre la stratégie la plus efficace et de l'expérimenter (utiliser la vidéo, des photos afin de tenter de comprendre « la bonne stratégie »)
 - Apprendre à défendre et attaquer
 - Développer la dextérité pour attraper les pinces à linge

- Développer les locomotions : à 4 pattes dans l'espace avant et dans l'espace arrière, s'enrouler, tourner sur ces genoux
- Coordonner ses actions : se déplacer, décrocher une pince et protéger les siennes
- Accepter de perdre
- Lire une trajectoire avec le déplacement des autres élèves, anticiper
 - > anticiper la préhension
 - > défendre avec parade
 - > ajuster rapidement ses conduites par rapport à celles des autres

Exemple 3 : Le problème de partage équitable "Combien de galettes pour chacun ?"

La situation problème

"Nous sommes 5 enfants à la table, et nous avons 10 petites galettes de riz. Comment faire pour que chaque enfant ait la même quantité de galettes ?"

Matériel disponible

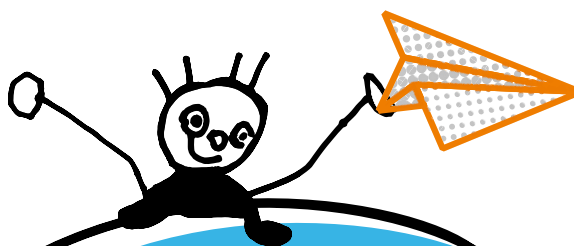
10 galettes de riz (ou tout autre petit objet concret), 5 petites assiettes.

Besoins sollicités de l'élève

- Activité et exploration sensorielle/motrice :
L'enfant manipule les galettes, les distribue une par une, déplace les objets.
- Socialisation : Le partage est une compétence sociale fondamentale, la situation implique de distribuer équitablement.
- Autonomie et compétence : L'enfant est en situation de trouver la solution concrètement.

Apprentissages développés

- Développer la dextérité et la motricité fine pour distribuer des objets
- Développer la dissociation segmentaire
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :
 - Les nombres et leurs usages : dénombrer des quantités, comprendre le principe de la distribution équitable.
 - La notion de partage et de division (intuitivement) : comprendre que chaque part doit être égale.
 - La correspondance terme à terme : une galette par enfant, puis une deuxième, etc.
- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :
 - Utiliser les nombres : "J'en ai 2, lui aussi", "Ça fait 10 galettes en tout".
 - Exprimer le raisonnement : "Si j'en donne une à chacun, puis une autre, tout le monde aura pareil."
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique :
 - Développer la dextérité : pour distribuer les objets.



Des situations simples et concrètes, ancrées dans le quotidien de la classe et les besoins des enfants qui peuvent devenir de puissants vecteurs d'apprentissage en résolution de problèmes, bien au-delà de la simple réponse numérique.

L'important est de laisser l'enfant expérimenter, verbaliser et construire sa propre démarche.

Dès le plus jeune âge, les enfants sont confrontés à des défis, à des situations qui les incitent à chercher des solutions. Notre rôle est de structurer et d'enrichir ces expériences spontanées pour en faire de véritables opportunités d'apprentissage.

La démarche de résolution de problèmes est une démarche transversale qui favorise :

- la curiosité des élèves
- la pensée logique et le raisonnement
- la persévérance
- l'autonomie et la confiance en soi
- La relation aux autres

L'émancipation s'acquiert dans le quotidien de la transmission, chaque fois qu'on met l'élève en position de s'interroger sur ses conceptions implicites, de travailler sur ce qu'il croit savoir ou de se questionner sur ce qu'il a appris par ailleurs.

Philippe MEIRIEU

La démarche de résolution de problèmes

Le rôle central du langage dans les apprentissages

Le langage est à la fois un objet d'apprentissage et un outil d'accès à tous les autres savoirs. Il permet de nommer, de décrire, de questionner, de structurer la pensée, de comprendre les consignes et de rendre compte de son activité.

- Favoriser un bain langagier riche et structuré.
- Développer le langage oral dans tous les domaines.
- Encourager la verbalisation des démarches, des ressentis, des stratégies.
- Intégrer des situations problèmes langagières (expliquer une règle, reformuler un récit, etc.).

Un levier de sens et d'engagement

Les situations problèmes ne se limitent pas aux domaines scientifiques ou logiques. Elles existent dans toutes les disciplines : langage, motricité, arts, relations sociales.

- Proposer des tâches ouvertes, porteuses d'enjeux.
- Structurer la démarche de résolution : observer, anticiper, essayer, échouer, ajuster, conclure.
- Apprendre à persévérer, à mobiliser différentes stratégies.
- Valoriser les essais et les erreurs comme moments d'apprentissage.

La différenciation pédagogique, pour répondre à la diversité des élèves

Adapter les situations d'apprentissage est une nécessité pour

- Varier les modalités d'entrée (visuelle, verbale, motrice...).
- Proposer des parcours différenciés dans une même situation.
- Observer finement les besoins pour ajuster les aides.
- Travailler en petits groupes, organiser des ateliers autonomes avec un objectif clair.

L'évaluation

- Observer les processus autant que les résultats.
- Utiliser des traces écrites et orales adaptées à l'âge.
- Valoriser les progrès individuels.
- Construire une évaluation continue, partagée avec les familles

Un cadre structurant, sécurisant et stimulant

Les conditions d'apprentissage sont indissociables de l'environnement affectif, matériel et temporel.

- Ritualiser les moments clés de la journée.
- Créer un climat de confiance, de coopération, de bienveillance.
- Organiser l'espace de façon lisible et fonctionnelle.
- Donner une place à l'autonomie, à l'initiative, au choix raisonné.

Tous les champs d'apprentissage

La résolution de problèmes peut concerner tous les domaines du programme :

- **Développer et structurer le langage oral et écrit** : reformuler une consigne pour aider un camarade, expliquer un mot inconnu.
- **Explorer le monde** : construire un parcours, comprendre le fonctionnement d'un objet, expérimenter des mélanges, classer selon des critères multiples.
- **Acquérir les premiers outils mathématiques** : organiser une collection, retrouver une logique, déduire une règle, anticiper une transformation.
- **Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique et sportives** : comment lancer différents projectiles le plus loin possible ?
- **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques** : trouver des moyens de produire un effet plastique, recomposer un motif, structurer un espace graphique.
- **Devenir élève** : réguler la vie de classe, résoudre un désaccord, choisir une organisation collective, exprimer un besoin ou une solution.

Le meilleur professeur n'est jamais celui qui s'exprime le plus brillamment, le plus clairement, c'est celui qui pense et qui s'arrête, qui hésite et dont la pensée secrète une inquiétude humaine, une âme qui s'éprouve et s'essaie.

Germaine TORTEL

FOCUS

Le projet : «Emballons-nous !»

(sur une idée originale de JM Bouillaud, DEA)

La résolution de problèmes en arts

Objectif

Découvrir un artiste, CHRISTO et sa technique plastique (l'emballage)
S'engager dans une démarche plastique

Situation problème

Cacher pour ne plus voir

Situation initiale

Organiser un évènement inattendu pour créer un vécu commun afin de lancer le projet plastique.

Un objet emballé par jour sur une semaine (ex : une chaise, un balai, une paire de ciseaux, ruban ...) avec une technique d'emballage et un matériau différents (tissu, laine, papier, kraft, papier cadeau, papier bulle + laine, rafia, scotch, ficelle) pour chaque objet.

Temps 1 : Découverte d'un objet emballé par jour

Situation

Une chaise emballée (emballage + ficelle ou rafia qui ne permettent pas de voir l'objet ou de défaire l'emballage) est placée dans un autre endroit que la classe, en position renversée.

Déroulement :

Phase de langage : questionnement et émission d'hypothèses

Phase visuelle : Que s'est-il passé ? Quel est cet objet ? Comment le sait-on ?

Phase sensori-motrice : chaque enfant touche l'objet sans parler. Il émet une hypothèse dans sa tête.
A-t-on le droit de s'asseoir dessus ?

Phase de mise en commun et constitution d'une trace :
se remémorer ce qu'on a fait (on a vu, on a senti) et les émissions d'hypothèses « qu'est-ce qui est caché ? et comment ? Comment cela tient-il ? »

Au fil des jours, introduire de nouveaux objets emballés, constituer une liste des matériaux d'emballage et des liens d'emballage pour catégoriser les mots. Prendre des photos.

En fin de la première semaine, déballer collectivement les objets cachés.

Phase institutionnelle :

constituer une liste de verbes d'action pour mémoriser les différentes techniques de déballeage (déchirer, découper, écarter, tirer, froisser etc.)

Temps 2 : On emballe ?

Situation problème

Emballer des formes (blocs logiques) ou des cubes, cylindres, anneaux avec des matériaux et liens différents par groupe ou en individuel.

Expérimentations pour emballer et lier la forme.

Observations des réalisations et mise en langage des réussites et des échecs. L'objet est-il totalement emballé ? Est-il reconnaissable ? Quels sont les freins ?

Phase d'institutionnalisation (affiche) pour écrire les critères de réussite : Je ne dois pas voir l'objet du tout (emballage total) / je reconnais l'objet sans le voir.

Temps 3 : Présentation des œuvres d'artistes !

Présentation des œuvres de Christo (la bouteille (Wrapped Bottle), le petit cheval emballé, le vélo)



Présenter la bouteille de Christo

Demander aux élèves ce qui est emballé.

Comment savent-ils que c'est une bouteille ? Forme de la bouteille présente, le papier épouse la forme, la ficelle met en évidence les différentes parties.

Présenter « le petit cheval emballé » :

même démarche.

Faire observer les emballages des élèves :

peut-on savoir ce qui est emballé ?

Pourquoi ?



Vidéo : Centre Pompidou :

<https://www.centrepompidou.fr/fr/videos/video/emballer-comme-christo-tuto>

Temps 4 : A nous d'emballer !

Situation

Mettre des objets à disposition ou demander des objets aux parents dont ils ne servent plus.

Emballer l'objet pour qu'on le reconnaisse sans le voir.

Chaque enfant ou groupe d'enfant emballe son objet et va le faire deviner à des enfants dans une autre classe.

Ou/et installation d'un coin emballage derrière un paravent et chacun emballe son objet et le présentera dans la classe.

Phase de langage

Validation ou réfutation des emballages en fonction de la reconnaissance ou non de l'objet.

Retour sur les critères de réussite : l'objet est-il totalement caché ? l'a-t-on reconnu ?

*Il y a bien moins
de difficultés
à résoudre un
problème qu'à le
poser.*

Joseph de MAISTRE

Temps 5 : L'exposition

Les objets donnés par la famille ou apportés par l'enseignant seront emballés par les enfants.

Ils seront ensuite exposés dans une salle (motricité, dortoir etc.) ou dans la cour. Les enfants des autres classes et/ou les parents seront invités à venir découvrir l'exposition et à deviner à leur tour ce qui est dissimulé.

Exemples dans les différents domaines

Développement et structuration du langage oral et écrit au cycle I

De façon générale

Comment communiquer quand on ne parle pas la même langue ?
Comment transmettre une histoire quand on ne sait pas lire ?

Oral

Comment communiquer avec tous en fonction des spécificités de chacun ? Pictogramme, gestes, sensoriel ?
Comment faire deviner un objet aux autres sans utiliser son nom ?
Comment décrire un élève de la classe sans le nommer pour qu'on l'identifie ?
Comment expliquer une règle de jeux à une autre classe pour qu'elle puisse jouer ?
Comment ranger les objets et aliments du coin cuisine pour les retrouver facilement ?
Comment expliquer une technique plastique que l'on vient de découvrir ?

Écrit

Comment communiquer quand on ne se voit pas ?
Comment inviter les parents lorsqu'on ne les voit pas ?
Comment utiliser les essais d'écriture pour communiquer et produire des écrits (liste de mots, recettes, listes, anniversaire etc.)

Graphisme

Comment représenter les traces des avions dans le ciel ?
Comment créer un répertoire graphique à partir de ronds et de traits ?

Acquisitions des premiers outils mathématiques

Comment se souvenir d'une quantité ?
Comment garder la trace de l'emplacement d'un objet ?
Comment se ranger du plus petit au plus grand ?
Comment reproduire un motif organisé sans le voir ?
Comment construire la décomposition d'un nombre en classe dehors ?
Comment construire une bande numérique avec les élèves ?
Comment reconnaître un solide ? (kinesthésique (main, peau, pied), visuel etc.)
Comment reconnaître une forme plane ? (kinesthésique (main, peau, pied), visuel, auditif)
Comment déterminer l'effet d'un déplacement sur un positionnement ? (quadrillage, damier, piste de jeux, programmation etc.)

Agir et s'exprimer à travers l'activité physique

Comment traverser la salle de jeux sans mettre le pied par terre ?
Comment lancer un objet très loin ?
Comment garder l'équilibre sur une surface mobile ?
Comment traverser une poutre entre 2 enfants ?
Comment monter le plus vite possible sur une butte de terre ?
Comment transporter un objet sans se déplacer ?
Comment déplacer un camarade en toute sécurité ?
Comment apprendre à sauter haut ?

Explorer le monde

Comment nettoyer de l'eau sale ? (Défis scientifique)
Comment faire flotter de la pâte à modeler plus d'une minute ?
Comment libérer un objet piégé dans un glaçon le plus rapidement possible sans l'abîmer ?
Quel objet utiliser ou fabriquer pour savoir d'où vient le vent ?
Comment savoir si une chose est vivante ?
Comment déplacer une plume sans la toucher ?
Comment déplacer un objet lourd ou encombrant ?
Comment ranger le matériel de la salle de jeux en fin de séance ?
Comment construire une cabane avec le matériel de la salle de jeux pour toute la classe ?

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Comment laisser une trace sur une feuille sans la toucher ?
Blanc sur blanc, est ce que ça se voit ? (déclinable à toutes les couleurs)
Comment représenter la terre à partir des couleurs primaires ?
Comment dessiner le chemin le plus long possible sur une feuille A4 ?
Comment reproduire le bruit de la mer ?
Comment réaliser un paysage sonore pour illustrer une histoire ?



JE ME QUESTIONNE

À la lumière de cet axe 1, comment je peux identifier une « situation problème » pertinente pour mes élèves de maternelle ?

Dans ma pratique quotidienne, quels sont les moments où la résolution de problèmes s'invite naturellement dans ma classe ?

En s'appuyant sur les besoins fondamentaux de l'enfant (sécurité, jeu, exploration, expression, autonomie, socialisation), quelles sont les situations problèmes que je propose pour soutenir spécifiquement un ou plusieurs de ces besoins ?

Quelle situation problème je peux imaginer et tester dès demain avec mes élèves pour les mettre en démarche de recherche dans tous les domaines ?

Quel « petit pas » concret est-ce que je suis prêt à faire cette semaine pour intégrer ou renforcer la résolution de problèmes dans nos activités ?

Les défis scientifiques
« Les petits chercheurs »

**FOCUS
ici**

AXE 2

ÊTRE ACCOMPAGNÉ pour apprendre :

place et posture de l'enseignant qui accompagne,
guide, encourage = un ENJEU DE FORMATION

Dès le plus jeune âge, les enfants sont confrontés à des défis, à des situations qui les incitent à chercher des solutions. Notre rôle est de structurer et d'enrichir ces expériences spontanées pour en faire de véritables opportunités d'apprentissage.

Gestes professionnels et postures de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle central dans la résolution de problèmes car ne se limite pas à transmettre des connaissances ou des procédures, mais il crée les conditions pour que les élèves cherchent, expérimentent, échouent, recommencent, échangent, réussissent.

Ainsi, Ils apprennent aussi par eux-mêmes. Ils vont donc devoir modifier leur posture professionnelle au fil de la recherche, tantôt se plaçant en retrait, tantôt en étayant ou relançant les élèves par le questionnement ouvert.

Travailler en résolution de problèmes n'est pas une pédagogie de la réponse mais bien une pédagogie du problème ou le cheminement et la recherche prennent une place essentielle.



Un accompagnement bienveillant et simulant

La démarche de résolution de problèmes implique de guider les enfants dans leur processus de découverte et dans leurs stratégies. Voici quelques éléments qui nous paraissent importants :

1. Observer et s'interroger

Avant toute intervention, l'enseignant se place en tant qu'observateur attentif et non jugeant.

- **Observer sans intervenir immédiatement** : laisser les enfants explorer, tâtonner, faire des erreurs et trouver leurs propres stratégies. Ne pas « précipiter la réponse et son utilisation ! ». C'est au cours de cette phase d'observation que l'apprentissage est le plus profond.
- **Recueillir des informations** : noter les stratégies utilisées (même si elles sont inefficaces au départ), les tentatives, les interactions entre pairs, les moments de frustration, de déception ou d'illumination ! Ces observations sont cruciales pour les régulations futures.
- **S'interroger sur les démarches** : essayer de comprendre pourquoi l'enfant a choisi telle ou telle approche de prime abord (pour lui, elle a du sens !). C'est en comprenant le raisonnement de l'enfant qu'on peut l'aider à progresser.

2. Aménager l'environnement

L'environnement physique, spatio-temporel et matériel joue un rôle déterminant dans la résolution de problèmes.

- **Préparer un environnement riche et stimulant** : mettre à disposition du matériel varié, en quantité suffisante, qui invite à l'exploration et à la manipulation et qui correspond à la zone proximale de développement de chaque enfant (objets réels, figuratifs ou symboliques).
- **Adapter la difficulté** : proposer des problèmes ni trop faciles (qui ne présentent pas d'obstacle pour l'enfant), ni trop difficiles (qui risquent de décourager certains). Il faut donc réfléchir à la constitution des groupes (homogènes, hétérogènes ?) selon les étapes de la résolution de problèmes. Une situation peut constituer un problème pour certains mais pas pour d'autres (ils ont la solution au problème très vite).
- **Organiser l'espace** : prévoir des espaces adaptés au travail individuel pour favoriser la concentration, en binôme mais aussi en petit groupes pour favoriser les différentes formes d'interactions.

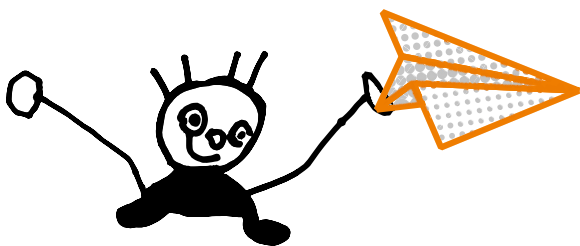
3. Faciliter et relancer

Une fois l'observation effectuée, l'enseignant intervient avec parcimonie et à bon escient.

- **Questionner plutôt que donner la solution** : poser des questions ouvertes qui invitent l'enfant à réfléchir sur sa démarche : « Comment as-tu fait ? », « Et si tu essayais autrement ? », « Que se passerait-il si ... ? », « De quoi as-tu besoin pour continuer ? ».
- **Reformuler et synthétiser** : reprendre les propos de l'enfant pour l'aider à clarifier sa pensée, le rassurer sur sa compréhension du problème et valider ses pistes de recherches à l'aide du groupe.
- **Suggérer des pistes sans imposer** : « Pourrais-tu essayer d'une autre manière ? », « Souviens-toi la dernière fois, tu avais essayé de... ». L'idée est d'élargir le champ des possibles pour relancer la recherche.
- **Verbaliser les réussites partielles ou les efforts** : il est essentiel d'encourager les enfants pour maintenir leur engagement actif dans la tâche. « Je vois que tu as essayé beaucoup de choses, c'est très bien ! », « Tu as trouvé une partie de la solution, comment pourrais-tu faire pour trouver le reste ? ».

*Ce qu'il faut étudier
dans le dessin d'enfant,
c'est ce cheminement,
c'est ce silence des lignes,
cette incomplétude, ces
abandons de la voie
initiale.*

Germaine TORTEL



4. Etayer et valoriser

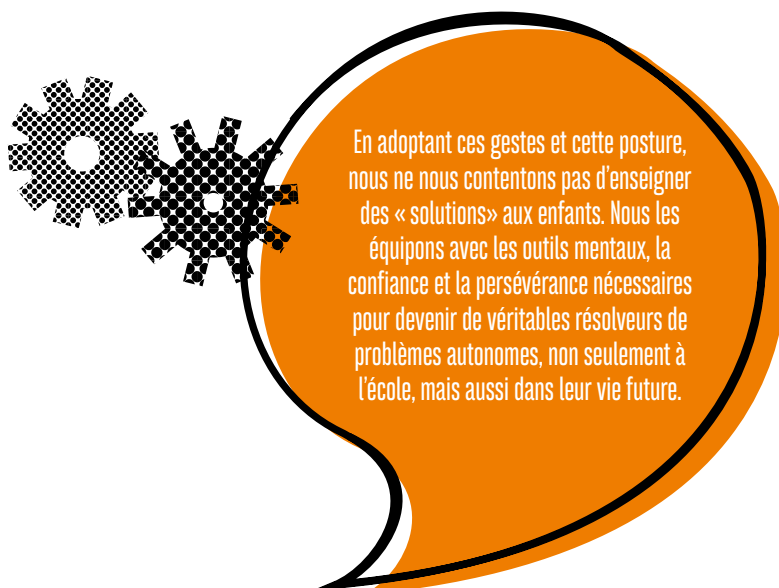
L'enseignant est un soutien essentiel qui aide l'enfant à construire sa confiance, à grandir et à devenir plus autonome.

- **Accompagner la frustration** : reconnaître son émotion face à la difficulté, l'aider à l'identifier et à la dépasser en l'encourageant en lui proposant son aide si nécessaire. « Je vois que c'est difficile, c'est normal quand on cherche ! Continue, tu vas trouver ! »
- **Valoriser le processus plus que le résultat** : mettre en avant les stratégies, les tentatives, la persévérance. « J'aime la façon dont tu as cherché », « Tu as essayé beaucoup de chemins différents, bravo ! »
- **Encourager la collaboration** : inciter les enfants à échanger leurs idées, à s'entraider, à confronter leurs points de vue. « Pourrais-tu essayer d'expliquer à ton copain comment tu as fait ? », « Que penses-tu de l'idée de X ? ».
- **Rendre l'enfant conscient de ses apprentissages** : à la fin de l'activité, aider l'enfant à verbaliser ce qu'il a appris, la stratégie qu'il a mise en œuvre, ce qui l'a aidé.

5. Organiser la mise en commun et institutionnaliser

La phase de mise en commun intervient après un temps suffisamment long de manipulation et de recherche, elle est cruciale pour structurer les apprentissages et présenter les différentes stratégies.

- **Sélectionner les stratégies à présenter** : choisir quelques enfants ayant mobilisé des stratégies différentes (efficaces, originales, en construction) pour les présenter au groupe sans oublier les stratégies erronées, qui valoriseront le rôle et le statut de l'erreur dans les apprentissages.
- **Susciter les explications** : demander aux enfants de montrer et d'expliquer leur démarche, en les aidant à utiliser le vocabulaire approprié.
- **Mettre en évidence les points communs et les différences** : « X a fait comme Y, mais ont-ils utilisé le même matériel ? », « Qu'est-ce qui a marché pour tout le monde ? ».
- **Synthétiser les apprentissages et construire des traces (individuelles et/ou collectives)** : résumer collectivement ce qui a été découvert et les méthodes efficaces pour résoudre le problème. Organiser la trace (dessin, schéma, photo, affiche etc.) de ce qu'on a appris pour pouvoir s'y référer en cas de besoin. « Qu'est-ce qui a marché pour tout le monde ? ».
- **Synthétiser les apprentissages** : résumer collectivement ce qui a été découvert et les méthodes efficaces pour résoudre le problème.



En adoptant ces gestes et cette posture, nous ne nous contentons pas d'enseigner des « solutions » aux enfants. Nous les équipons avec les outils mentaux, la confiance et la persévérance nécessaires pour devenir de véritables résolveurs de problèmes autonomes, non seulement à l'école, mais aussi dans leur vie future.

Il n'y a aucun problème humain qui ne puisse trouver sa solution, puisque cette solution est en nous.
Alfred SAUVY

Évaluation et observation

Il s'agit d'observer :

- Les stratégies utilisées par les enfants.
- Leur capacité à persévérer face à la difficulté.
- Leur niveau d'autonomie dans la recherche de solutions.
- Leur aptitude à verbaliser leurs démarches.
- Leur capacité à collaborer avec les pairs.

En tant qu'enseignants, nous avons la capacité d'affiner nos observations et d'adapter nos interventions pour accompagner chaque enfant au plus près de ses besoins

*L'élève est un chercheur il a naturellement le désir de comprendre et de découvrir.
L'école doit nourrir cette curiosité et cette soif de savoir.*

Célestin Freinet

FOCUS

—> Focus page suivante :

D'après le multi agenda

Dominique Bucheton et Yves Soulé

Pour l'école maternelle et l'intégration de la résolution de problèmes, l'enjeu de la formation est de doter les enseignants des compétences pédagogiques spécifiques nécessaires pour concevoir, animer et évaluer des situations problèmes. Cela implique des formations qui :

- > Apportent des bases théoriques solides sur l'apprentissage par résolution de problèmes.
- > Proposent des outils concrets et des exemples pratiques adaptables en classe.
- > Permettent des temps d'expérimentation et d'analyse de pratiques.
- > Soutiennent le développement de la posture d'accompagnant de l'enseignant face aux tâtonnements des enfants.

En somme, l'enjeu est de transformer la formation en un levier efficace pour accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques, afin qu'ils puissent pleinement s'emparer de démarches innovantes et essentielles comme la résolution de problèmes à l'école maternelle.



JE ME QUESTIONNE

- La résolution de problèmes au cœur de ma pratique de classe ? quelle adaptation, quelle pratique je souhaite tester dans ma classe ?
- Comment ajuster ma posture pour mieux accompagner les élèves dans leur démarche de recherche de tâtonnement face à une situation problème ?
- Comment favoriser la démarche de résolution de problèmes ? quel aménagement de l'espace, quel dispositif, quel matériel ?
- Quel défi dois-je relever lorsque mes élèves sont confrontés à une situation problème ?
- Comment favoriser la parole des élèves pour qu'ils verbalisent leurs stratégies et leurs découvertes lors d'une activité de résolution de problèmes ?
- Comment puis-je valoriser le processus de recherche et la persévérance de vos élèves face à un problème ?
 - Comment pourrions-nous, collectivement, créer un répertoire de situations problèmes inspirantes, adaptées aux différents niveaux de la maternelle ?
 - Comment soutenir la mise en œuvre et le partage de pratiques autour de la résolution de problèmes en équipe de cycles, d'école ?

Travailler en résolution de problèmes

ENFANTS

Décrire le problème, raconter ce qu'on voit, ce qu'on entend, ce qui touche
 Comprendre le problème

Se faire une image du problème
 • quels éléments de base ? (étape initiale, étape finale, ce qui s'est passé entre les 2).

Que cherche-t-on ?
 Formuler ce qu'on cherche
 Choisir sa stratégie : individuelle
 —> collective

Organiser la recherche
 Vivre la situation
 Choisir le matériel (réel, cognitif)
 Essais erreurs pour ajuster les procédures
 Accepter de s'engager à nouveau dans la tâche en cas d'erreur ou d'échec

Explication de la procédure
 - pour entrer dans la régulation de sa recherche
 - pour construire ses apprentissages

Donner la réponse dans la recherche choisie
 Communiquer la réponse à l'oral et /ou à l'écrit

Restituer la synthèse de ce que l'on a fait et appris à l'oral et /ou à l'écrit

Phase de Dévolution

Présentation du problème, des contraintes, des critères de réussite et éventuellement du matériel
 Reformulation
 Motivation, enrôlement dans la tâche

Phase d'action

Réalisation de la tâche
 Identification des difficultés
 Adaptation des procédures au fur et à mesure des essais

Phase de formulation

(éventuelle selon la situation problème)
 Échanges oraux et/ou écrits entre des enfants ou enfant/adulte

Phase de validation

Validation ou refus des procédures

Phase d'institutionnalisation

Conception de la trace à partir des échanges écrits /ou oraux
 Généralisation des procédures

ADULTES

Questionnement de l'adulte pour l'étaillage
 Que voit-on ? Que sent-on ?
 Mise en langage

Questionnement de l'adulte
 Tissage

Mise en mémoire /en langage
 Questionnement de l'adulte
 Tissage avec les situations vécues

Maintien de l'intention de recherche (objectif, contraintes, critères de réussite, encouragement)
 Verbalisation des moyens d'action
 Tissage éventuel avec la situation précédente

Questionner et attirer l'intention des élèves sur l'objectif d'apprentissage pour le formuler
 Étaillage langagier
 Tissage

Organisation de la mise en commun et de la confrontation
 Régulation des tours de paroles
 Reformulation dans le langage du domaine concerné
 Synthèse

Conduite des échanges des élèves pour valider ou refuser des réponses en fonction de l'objectif, des contraintes et des critères choisis

Construire le sens de l'apprentissage : pourquoi laisser une trace ?
 Organisation de la forme de la trace
 Se projeter sur l'utilisation de la trace, des procédures, de l'apprentissage pour résoudre d'autres problèmes

POSTURES

Posture : enseignement

Posture lâcher prise accompagnement

Posture : accompagnement, enseignement

Posture : contrôle, contre-étaillage

Posture : enseignement/contrôle

Les enseignants doivent faire preuve de flexibilité professionnelle, tant sur les gestes que sur les postures pour s'adapter aux enfants qui sont les plus en difficultés et apporter à chacun l'aide dont ils ont besoin.

Bibliographie

*Un problème sans
solution est un problème
mal posé.*
Albert EINSTEIN

Didactique/Pédagogique

ASTOLFI J.-P. (2024) *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF

BOIMARE S. (2014) *La peur d'apprendre*, Éditions Dunod

BOIMARE S. (2019) *La peur d'enseigner*, Éditions Dunod

BORST G., HOUDE O. (2018) *Le cerveau et les apprentissages*, Hatier

BUCHETON D., MERCIER-BRUNEL Y. (2023) *Formateur d'enseignants : un métier impossible*, ESF

BUCHETON D. (2021) *Les gestes professionnels dans la classe*, ESF

CHARLES F. (dir) (2021). *Graines de scientifiques en maternelle. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière.* UGA édition. ISBN : 978-2-75982-562-2

CHAUVEL D., LAGOUYEY I., (2018), *Situations-problèmes à la maternelle MS-GS*, Editions Retz

CLEMENT E. (2009) *La résolution de problèmes - A la découverte de la flexibilité cognitive*, Editions Armand Colin

COLOMB J., CHARNAY R., DOUAIRE J., GUILLAUME J.-C., VALENTIN D. (2005) *Ermel - Apprentissages numériques et résolution de problèmes Grande Section*, Hatier

DE VECCHI G. (2005) *Une banque de situations-problèmes tous niveaux - Tome 2: Tome 2*, Hatier

DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N. (2015) *Faire vivre de véritables situations problèmes*. Éditions Hachette Éducation

GIORDAN, A. (2009)

Apprendre ! (2016), Belin

GIORDAN A., SALTET J. (2019) *Apprendre à apprendre*, Librio

GIORDAN A., GRANER M. (2020) *Apprendre par l'erreur*, Chronique sociale

GRUGIER O. (2021). *Éducation technologique dans des classes de maternelle. Apprentissages premiers dans l'utilisation et la compréhension d'un artefact robotisé.* RDST, 22, 61-92 <https://doi.org/10.4000/rdst.3328>

HOUDÉ O., BORST, AUDOUIN () *Explore ton cerveau*, Edition Nathan

LEFEBVRE-PUECH C. ; LEBAS S. ; LAMET P. *Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle*- SCEREN Académie de Créteil, 2006

MEIRIEU P. (2015) *Apprendre...oui, mais comment ?* ESF

NOUGUEZ Florent, DEVOS Vinciane (2025) *Un jour un problème, PS-MS*, Nathan

NOUGUEZ F., DEVOS V. (2024) *Un jour un problème, MS-GS*, Nathan

VALENTIN D. (2015) *Découvrir les maths, situations PS*, Hâtier

VALENTIN D. (2015) *Découvrir les maths, situations MS*, Hâtier

VALENTIN D. (2015) *Découvrir les maths, situations GS*, Hâtier

*La solution
n'est au problème ce que
la clé est à la serrure. Elle
ne rentre pas dans toutes
les serrures.*
Thomas GATABAZI

Albums pouvant servir de support à la résolution de problèmes

BERTIER A.

- (2010) *Mercredi*, Éditions Memo
- (2013) *J'additionne*, Éditions Memo
- (2013) *Je soustrais*, Éditions Memo
- (2013) *Je multiplie*, Éditions Memo
- (2013) *Je divise*, Éditions Memo

BONARDI L. (2025) *Le couac*, Éditions L'école des loisirs

CALI D. (2022) *Un léger goût de mangue*, Éditions Sarbacane

CARDON L. (2016) *S'unir c'est se mélanger*, Éditions Père Fouettard

CORENTIN P. (2005) *L'ogre le loup la petite fille et le gâteau*, Éditions Evergreen

CRAUSAZ A.

- (2019) *Quel est ce légume?*, Éditions Memo
- (2019) *Quel est ce fruit?*, Éditions Memo

DE SEVE R. (2025) *Parfois on tombe*, Éditions didier jeunesse

GABRIEL C. (2008) *Quelle est ton ombre*, Mila Éditions

GAVIOLI S. (2014) *J'ai la bougeotte*, Éditions Seuil Jeunesse

GOUACHE C. (2024) *Je recommencerai demain*, Éditions A pas de loups

IELA M. (2015) *Les aventures d'une petite bulle rouge*, Éditions L'école des loisirs

JALBERT P.

- *Il était une fois un roi et une rei...*, Éditions Seuil jeunesse
- *Il était une fois un petit chaperon rou...*, Éditions Seuil jeunesse
- *Il était une fois une souris ver...*, Éditions Seuil jeunesse
- *Il était une fois une histoire sans caca...*, Éditions Seuil jeunesse

JOLIBOIS C. (2020) *Pourquoi moi je n'ai jamais de calins*, Éditions L'école des loisirs

LEEFÈVRE E. (2016) *L'arbre, que lui manque-t-il ?* Éditions Ebla Jeunesse

MANCEAU E. (2011) *Merci le vent*, Éditions Milan

MARI I. (1968) *Les aventures d'une petite bulle rouge*, L'école des loisirs

MÉLIE (2007) *Que me manque-t-il ?* Éditions Ebla Jeunesse

PROMEYRAT C., DEVAUX S. (2000) *Le bateau de Monsieur Zougoulou*, Éditions Didier Jeunesse

RUILLIER J. (2004) *4 petits coins de rien du tout*, Bilboquet

SCHNEIDER L., JALIBERT M. (2021) *Formes & couleurs*, Éditions Accès jeunesse

TARR L., DEVAUX M.

- (2007) *Les aventures de Pensatou et Tétanlère Le château de Radégou*, Éditions EP&S Revue
- (2007) *Les aventures de Pensatou et Tétanlère. Les sept secrets de Monsieur Unisson*, Éditions EP&S
- (2010) *Les aventures de Pensatou et Tétanlère. Les nuits blanches de Pacha*, Éditions EP&S

TARR L., DEVAUX M., HABOURDIN E. (2013) *Les aventures de Pensatou et Tétanlère. Sur les traces de Tétanlère*, Éditions EP&S

VOLTZ, C. (2007) *Il est où?*, Éditions du Rouergue

À quoi bon faire tout ce travail si nous ne nous amusons pas ?
Rosalind FRANKLIN

Michel Grandaty

→ <https://www.reseau-canope.fr/bsd/serie.aspx?serie=76>
"L'importance du langage oral dans l'épanouissement du jeune enfant" Série BSD canopé composée de 7 séquences

REVERDY, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* IFE - Dossier d'actualité veille et analyses • n° 82 • Février 2013.

→ <https://hal.science/hal-01657236/>

MATHebdo

→ <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article2413>

Maths en vie

→ <https://www.mathsenvie.fr/category/cycle-1/IREM Lyon au cycle 1>, <https://math.univ-lyon1.fr/irem/spip.php?rubrique170>

IREM Bordeaux

→ <https://math-interactions.u-bordeaux.fr/IREM>

APMEP Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public

→ <https://www.apmep.fr/Des-mathematiques-ludiques-pour-la-classe-Premier-degre>

La main à la pâte

→ <https://fondation-lamap.org/>

La pédagogie d'initiation de Germaine Tortel

→ <https://www.pedagogie-d-initiation-germaine-tortel.fr/>

La Grande lessive

→ <https://www.lagrandelessive.net>





« Perdre son temps » ou « prendre le temps » : un problème récurrent pour les enseignants.es de maternelle

Romain CLAVIER
Membre expert de l'Ageem

Contexte

Le 99^e congrès de l'AGEEM nous interroge sur « ce qui pose problème » à l'école maternelle. Le temps ne constitue-t-il pas pour l'enseignant.e une problématique de fond qui organise la vie de toutes et tous ? Le mot temps (du latin tempus), désigne à la fois la durée et le moment opportun (tempora). Cette polysémie est intéressante car, souvent le second sens est occulté au bénéfice exclusif du premier. Le temps n'est donc pas qu'une succession de temporalités : il est vécu, ressenti, partagé ; l'art d'enseigner reviendrait à attendre le moment opportun pour accompagner l'élève vers l'acquisition de nouveaux apprentissages. Le concept grec de kairós désigne ce « moment opportun » celui qu'il faut savoir saisir au bon instant, à la différence du chronos qui mesure la durée. Penser le temps de la maternelle à travers le kairós, c'est accepter que chaque apprentissage survienne quand l'enfant est prêt, et que l'enseignant soit attentif à ces instants féconds où l'expérience prend sens. La question du temps est donc omniprésente et souvent source de tensions. Mais en quoi et comment pose-t-elle problème à l'école maternelle ? Le temps de l'enfant – façonné par son rythme biologique, ses besoins affectifs et sa maturation cognitive – se heurte au temps des autres enfants et de celui des adultes, pensé en termes d'efficacité, de performance et d'organisation scolaire.

Le temps ne peut se résumer à une succession d'horaires et d'activités : il est au cœur de la construction de l'enfant comme personne et comme élève. Dans cette confrontation, c'est bien souvent le temps institutionnel ou celui de l'enseignant.e qui tend à primer sur le respect des rythmes biologiques, psychologiques et sociaux de l'enfant. Le temps de l'adulte (efficacité, organisation, respect des programmes) s'impose alors au temps de l'enfant (besoins physiologiques, maturation progressive, disponibilité cognitive).

Comment dans ces conditions réconcilier ces temporalités pour que l'école maternelle demeure une école de l'enfance et des premiers apprentissages avant d'être celle de la performance ?

La confrontation des temporalités

Le temps institutionnel :

les enseignants.es de maternelle respectent les horaires indiqués par l'institution scolaire : « La semaine scolaire compte 24 heures d'enseignement, réparties sur (huit ou) neuf demi-journées. L'année scolaire compte 36 semaines, réparties en cinq périodes de travail. (...) La durée hebdomadaire à l'école maternelle est de 24 heures, dont les temps de récréation d'environ 30 minutes. Pour les élèves de petite section et à la demande des familles, il est prévu la possibilité d'un aménagement du temps scolaire. » (Eduscol). Ces vingt-quatre heures comptabilisent les temps d'enseignement, les temps de récréation, la sieste, etc., et tout cela est formalisé par un emploi du temps, une préparation en amont minutée par l'enseignant.e. « Organisée en un cycle unique, l'école maternelle est la première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. (...) Le jeu y tient une place particulière : il favorise la richesse des expériences vécues et des échanges qui en découlent dans tous les domaines d'apprentissage. (...) » (Eduscol). Ce deuxième extrait issu de la demande institutionnelle met en avant trois termes intéressants : jeu, adaptation et expérience. Le terme jeu (du latin *jocus*), signifiant plaisanterie, divertissement, désigne au sens propre une activité libre, source de plaisir, sans finalité utilitaire immédiate. Au figuré, le jeu renvoie à l'espace laissé entre deux contraintes : un « jeu » dans un mécanisme, une marge de manœuvre, une souplesse. Ce double sens du jeu (activité de l'enfant et espace de liberté) éclaire la réflexion sur le temps à l'école maternelle. Le terme adapter (du latin *adaptare* « ajuster », « rendre propre à un usage ») renvoie à l'action de se transformer en fonction d'un contexte, trouver un nouvel équilibre face à une contrainte ou à une nouveauté. Nous retrouvons ici la notion de jeu (souplesse) pour trouver un équilibre. Pour l'enfant de maternelle, chaque journée est un exercice d'adaptation : à un rythme collectif, à de nouveaux espaces, à la présence des autres, à des règles sociales. Cette adaptation ne doit pas être comprise comme une simple conformation. Elle est aussi une opportunité de développement : c'est en ajustant ses gestes, ses paroles et ses comportements que l'enfant affine son autonomie et construit son identité. Ainsi, le rôle de l'enseignant.e n'est pas seulement de demander aux enfants de s'adapter à devenir élève, mais de créer des conditions où l'adaptation devient apprentis-

sage — un temps où il explore, tente, échoue, recommence, et trouve progressivement sa place dans le collectif. L'enseignant.e doit à la fois s'adapter aux besoins de l'enfant et organiser les demandes institutionnelles. Cela peut sembler contradictoire, sauf si il ou elle conçoit et met en œuvre une organisation globale de la classe, de l'année et du cycle selon une approche collective pour mieux s'adapter aux besoins individuels de chacun. Ce couple formé par l'organisation collective et la prise en compte des besoins individuels constitue une manière de penser l'acquisition de l'autonomie de l'élève, futur citoyen libre et éclairé. Enfin le mot expérience (du latin *experientia*, « essai, épreuve », lui-même issu de *experiri*, « éprouver, tenter ») renvoie au fait de traverser une situation, l'éprouver dans son corps et son esprit. Pour l'enfant, l'expérience est indissociable de l'action, du tâtonnement, de l'essai répété. Cependant l'expérience n'a de valeur éducative que si elle devient source de sens. C'est en reliant ce qu'il vit à ce qu'il comprend, en associant une émotion ou une réussite à une action, que l'enfant transforme l'épreuve en apprentissage. Ainsi, le temps accordé à l'expérience n'est pas un temps perdu : il est le terreau sur lequel se construit le sens.

Rappelons qu'un enfant qui entre en maternelle n'est pas encore un élève, et que les modalités d'enseignement du cycle 1 doivent lui permettre de le devenir de façon progressive et sécurisée.

Le temps de l'enseignant.e avec les élèves :

À la différence de l'école élémentaire, les programmes de maternelle ne prescrivent pas d'horaires précis par domaine d'apprentissage. Le temps consacré à chaque activité doit avant tout permettre à l'enfant de s'approprier progressivement des savoirs et des compétences. Pourtant, certains domaines revêtent des aspects qui visent prioritairement à renforcer les apprentissages fondamentaux (Leroy, 2020). Ainsi, le temps artistique, à l'origine espace de création et d'imagination, tend souvent à être réinterprété et rationalisé au service d'autres domaines comme l'écriture — comme si l'on cherchait à y « gagner du temps » plutôt qu'à en préserver la spécificité formatrice liée à ses propres spécificités culturelles et artistiques. Par ailleurs la gestion du groupe-classe constitue pour l'enseignant.e un objet de vigilance majeure. À cela s'ajoute la question de la progressivité des apprentissages, collective ou différenciée, et celle du temps de l'évaluation.

Le temps de l'enfant :

La notion du temps scolaire est complètement méconnue de l'enfant qui entre à l'école. Il va devoir apprendre et comprendre les rituels qu'il va vivre au fil de sa journée pour donner du sens à son vécu. Pourquoi, par exemple, s'il se blesse à 11h45, ce n'est plus à l'enseignant.e de le soigner mais à un.e ATSEM ? L'enfant va devoir intégrer les contraintes du monde scolaire pour devenir élève. Sa perception du temps au début de sa scolarité est liée à son rythme biologique (sommeil, besoins physiologiques), à sa maturation lente et progressive, à son besoin d'exploration et de jeu. Le reste importe peu à ses yeux, si ce n'est retrouver ses parents le plus vite possible.

Si ces temporalités se confrontent, lorsque le temps des adultes prime, l'école maternelle risque de devenir une « école de la performance enfantine », oubliant qu'à cet âge, les apprentissages se construisent dans la lenteur, la répétition et l'expérience sensible. L'entrée en maternelle marque le début d'un rythme qui durera près de vingt ans, sauf pour celles et ceux qui deviendront enseignants. es...

Temps perdu ou Temps gagné ?

Hamant (2020) oppose deux logiques issues du vivant : la performance et la robustesse.

- La performance vise à optimiser, accélérer, maximiser un résultat immédiat. Elle est efficace à court terme, mais fragile dès que le contexte change, car elle repose sur la spécialisation et l'optimisation extrême.
- La robustesse, au contraire, s'appuie sur la diversité, l'imperfection, la lenteur et la capacité d'adaptation. Elle peut sembler moins efficace à court terme, mais elle est plus résiliente et durable dans le temps, car elle prépare aux aléas et favorise l'autonomie.

Transposé à l'école maternelle, cela signifie que le temps gagné (en accélérant les transitions, en uniformisant les pratiques) est souvent un temps perdu pour la construction durable de l'autonomie et des apprentissages : favoriser des enfants performants rapidement ou des enfants robustes, capables de prendre le temps d'expérimenter et de construire leur autonomie, voilà à notre avis le cœur du problème auquel sont confrontés les enseignants.es de maternelle. Nous illustrerons notre propos par deux exemples.

Exemple 1 :

le temps de mettre et d'enlever ses chaussures en EPS : les travaux de Barrau et Delsahut (2024) montrent que la motricité pieds nus a un impact significatif sur l'expérience corporelle de l'enfant et partant, de la construction de ses compétences motrices. Pour l'adulte, ce temps peut sembler « perdu ». Mais du point de vue du temps de l'enfant, c'est une expérience d'autonomie corporelle, de motricité fine et de préparation à la vie future (savoir se gérer, gérer son matériel et s'organiser).

Exemple 2 :

le passage aux toilettes à heure fixe : le passage aux toilettes collectives, spécifique à notre école maternelle française, répond à une logique d'organisation collective et non à un besoin physiologique individuel. Dans quel contexte voit-on des personnes se rendre toutes ensemble aux toilettes collectives ? Nulle part, sauf à l'école maternelle. Le problème croise deux types de besoins qui entrent en conflit ; le besoin physiologique de l'enfant et le besoin psychologique de sécurisation de l'adulte. Si nous faisons un pas de côté, chez lui, l'enfant est seul dans les toilettes, dimensionnées à taille adulte. Pourtant, à l'école, avec des toilettes adaptées à sa taille, il y va avec plusieurs camarades en présence d'un adulte, souvent dans le même local. Rappelons qu'une situation d'attouchement sur deux se produit aux toilettes lors de ces temps de passages collectifs. Face à l'absence d'intimité et la temporalité imposées par l'adulte, un autre enjeu primerait : permettre aux enfants d'aller aux toilettes selon leurs besoins pour développer, au fil des années, une conscience de leur corps, la capacité à se retenir et à maîtriser leurs besoins physiologiques. Cette gestion, à adapter dans nos écoles, permettrait aux enfants de se rendre seuls aux toilettes et d'apprendre la continence.

Ces deux exemples évoquent des apprentissages difficilement quantifiables, que l'on ne peut guère rattacher à un « domaine » mais essentiels pour l'autonomie des élèves. N'est-ce pas là une clé de l'adaptation souhaitée : permettre aux élèves de s'organiser par eux-mêmes plutôt que d'être assistés en permanence par l'adulte ? Bien sûr, il faudra accepter que les enfants de PS « perdent » ce temps (mettre et enlever leurs chaussures, aller plus souvent aux toilettes) pour qu'ils en gagnent ensuite en MS et GS... et pour le reste de leur vie.

Ces exemples illustrent des apprentissages éducatifs qui s'appuient sur un temps long, où chaque transition devient un lieu de développement avec pour objectif de permettre à l'enfant de se connaître et de s'organiser.

Organiser le temps en maternelle : quelques pistes pour repenser la problématique

En maternelle, l'organisation du temps et la gestion du groupe constituent des défis quotidiens. L'équilibre est fragile entre les contraintes institutionnelles et les besoins spécifiques des enfants de 2 à 6 ans. Trop de rigidité freine le développement, trop de souplesse complique la gestion de classe et confronte l'enfant à l'insécurité affective et psychologique sans laquelle aucun apprentissage solide n'est possible.

Plutôt que de chercher à « rentabiliser » chaque minute pour éviter les problèmes, l'école maternelle pourrait envisager une autre organisation du temps scolaire, respectueuse des besoins et des rythmes de l'enfant. Une idée : introduire du jeu dans l'emploi du temps, au double sens du terme : donner du temps au jeu de l'enfant et laisser du jeu (de la souplesse) dans l'organisation collective.

Quelques principes pour guider les enseignants.es :

1. Gérer le temps entre organisation collective et adaptation individuelle

Anticiper la journée : planifier les séquences mais prévoir des temps ouverts.

Rester souple : adapter selon l'état du groupe, la météo, l'énergie du jour.

Intégrer des moments de jeu : laisser des espaces de liberté pour l'autonomie et la créativité.

2. Oser bousculer les habitudes pour laisser une place à l'autonomie de l'enfant

Permettre aux enfants de choisir leur activité sur certains moments.

Organiser des passages aux toilettes selon les besoins, pas en grand groupe.

Transformer l'habillage, le rangement, l'hygiène en occasions d'apprentissages de l'autonomie.

Aménager des espaces de repli pour les enfants qui en ont besoin.

3. Réussir à faire du collectif une ressource plutôt qu'une contrainte

Le collectif impose des règles mais il apprend aussi à vivre avec les autres.

Alterner des temps individuels (jeu libre, exploration) et collectifs (écoute, regroupement).

Respecter la progression : en TPS/PS, limiter la durée des regroupements puis l'augmenter au fil des périodes, puis des années du cycle.

4. Travailler ensemble : enseignants.es, ATSEM, équipe éducative et périscolaire

Répartir les rôles dans la gestion des groupes.

Mutualiser les pratiques entre collègues.

Penser la classe comme un espace de coopération.

Penser le parcours de l'élève sur les trois années.

Construire et adopter ensemble des règles de vie commune à tous les temps de l'enfant.

5. Agir pour le développement de l'enfant

Partir du postulat que l'enfant n'est pas élève d'emblée : il le devient progressivement.

Préserver des marges de liberté (choix, temps calme, autonomie).

Introduire les contraintes collectives de manière progressive, réfléchie et explicite.

Quelques pistes concrètes pour réfléchir en équipe :

Des temps partagés et différenciés : penser l'accueil comme une pluralité d'espaces et de propositions (lecture, jeu libre, motricité fine) où chaque enfant trouve son rythme, avec un accès à des espaces intérieurs et extérieurs pour permettre une transition selon son choix entre la maison (temps privé) et l'école (temps public, collectif et partagé). Quels objectifs pour cette organisation ? Les élèves font-ils toujours les mêmes choix ? Quels indicateurs peut observer l'enseignant.e en laissant l'élève décider de son temps d'accueil ? Il pourrait en être de même lors des récréations et/ou du réveil de la sieste.

Des plans de travail ouverts : offrir du temps d'exploration autonome, où l'enfant expérimente à son rythme, sans pression de per-

formance immédiate. L'enseignant.e organise les apprentissages souhaités selon un plan de travail et/ou des espaces aménagés (Faucon-Méjean, 2020). Dans ce cas, le rôle de l'adulte n'est plus seulement d'organiser le temps et de proposer des activités, mais surtout d'observer, afin d'évaluer l'élève, d'identifier ses besoins, de le laisser parler (Péroz, 2018), de valoriser et de verbaliser les apprentissages invisibles (enfiler un manteau, patienter, organiser son matériel). Ces apprentissages, qui relèvent des compétences psychosociales, demandent à l'adulte de se mettre en retrait pour laisser agir les élèves. Un plan de travail à l'école serait-il possible dès la PS ? Quel format aurait-il en Période 1 ? et en Période 5 ? Que permettrait cette modalité de gestion des espace-temps ?

Respecter le temps biologique et neuro-éducatif de l'enfant : aménager le sommeil comme le point central de la journée des enfants et organiser les autres temps autour de ce besoin primordial. Alternier des temps calmes et actifs pour favoriser l'attention de l'élève, limiter sa fatigue cérébrale et ajuster les apprentissages aux moments de vigilance optimale. A quoi ressemble un emploi du temps qui tient compte des pics de vigilance ? À quel moment les élèves sont-ils les plus productifs en langage ou en art, par exemple ?

A partir de là, il nous semble possible d'orienter notre questionnement professionnel autour d'un autre type de questions, par exemple :

Comment faire en sorte que les transitions (changer de lieu, mettre et enlever ses chaussures, ses vêtements, aller aux toilettes,) soient pensées comme des temps éducatifs et non comme des contraintes, des « résidus » parasitant l'activité scolaire ?

Comment trouver un équilibre entre repères collectifs (rituels, emploi du temps) et souplesse individuelle (sieste, besoins physiologiques) ?

Comment rendre visible et valoriser, auprès des familles et des collègues, ces apprentissages « invisibles » qui se construisent dans le temps long, pour former le citoyen de demain ?

Pour conclure,

nous pouvons constater que l'école maternelle est traversée par des temporalités multiples. Elle peut choisir de s'aligner sur le temps de l'adulte, celui de la performance et de l'efficacité immédiate, ou bien de revendiquer un temps de l'enfance, respectueux des rythmes biologiques, affectifs et sans pour autant abdiquer les exigences liées à toute ambition d'apprentissage.

« Bien perdre son temps », c'est donner à l'enfant la possibilité d'expérimenter, de comprendre et de construire son autonomie. En cela, l'école maternelle peut devenir un lieu d'apprentissages solides, éducatifs et citoyens, où chaque moment – même le plus ordinaire – participe à la formation d'un élève capable d'organiser son corps, ses actions et sa pensée.

Repenser l'organisation du temps à l'école maternelle, c'est accepter de voir chaque journée comme une succession de possibilités plutôt que de contraintes. Rien n'est figé : les transitions, les ateliers, les moments calmes ou temps actifs peuvent s'adapter aux besoins des enfants et aux réalités du groupe. En laissant une place au temps de l'enfant, en observant, ajustant et expérimentant, l'enseignant.e devient non seulement gestionnaire du temps, mais aussi architecte d'expériences robustes et riches.

Oser revoir l'emploi du temps, c'est transformer le temps d'école en allié plutôt qu'en obstacle.

Alors à l'école maternelle, avec le tic-tac du temps qui passe, cap ou pas cap d'y mettre un peu de jeu ?

Références

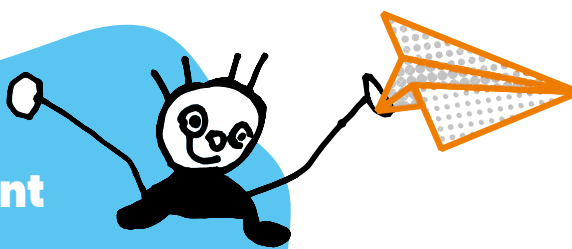
- BARRAU, S.; DELSAHUT, F.** (2024). *Les clés de l'EPS à la maternelle* - Les équilibres, Nathan.
- FAUCON-MÉJEAN, C.** (2020). *Aménager les espaces - Méthodologie* - Maternelle, Retz.
- HAMANT, O.** (2023). Tract n°50 - *Antidote au culte de la performance. La robustesse du vivant*, Tracts, Gallimard.
- LEROY, G.** (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*, Lang.
- PÉROZ, P.** (2018). *La pédagogie de l'écoute*, Hachette éducation.

EDUSCOL

 <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>

Vers l'enseignement explicite

La « leçon d'écriture »



**Marie-Thérèse
Zerbato Poudou**

Docteur en Sciences de l'Éducation,
membre du conseil
scientifique de l'AGEEM

Les diverses modalités d'apprentissage exprimées dans le programme présentent une palette de processus que nous connaissons bien : l'enfant apprend en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant, grâce à un accompagnement langagier, ceci dans un environnement social collectif, et l'AGEEM ajoute qu'il apprend aussi avec le corps.

Depuis le programme de 1995, les domaines d'activité sont désignés par des verbes d'action : agir, découvrir, explorer, percevoir, apprendre (en jouant, en s'exerçant, etc.). On constate alors un intérêt porté aux activités enfantines : l'enfant est au centre du système. Bien que cet énoncé montre l'importance à accorder aux actions des enfants, c'est néanmoins le couple enseignant-élève qui est le pivot de la vie à l'école. Cette relation pousse à associer étroitement apprentissage et enseignement, d'où le fameux terme « obuchenie » utilisé par Vygotski et qui englobe les deux dimensions de cette relation en une seule entité : un processus dialectique et interactif entre l'enseignant et l'apprenant, à la source du développement cognitif et de l'apprentissage. Autrement dit, l'enfant n'apprend pas selon un processus autonome, dans un vide social, le savoir n'est pas seulement transmis, il est coconstruit au sein des interactions sans cesse remodelées.

La recherche d'une pédagogie efficace a été de tout temps la préoccupation des éducateurs, il est intéressant de constater qu'à travers les conceptions d'apprentissage du programme, on retrouve bon nombre des principes éducatifs développés par Pestalozzi,

par Froëbel, mais aussi ceux introduits par la « méthode française » de Pauline Kergomard, comme ceux des promoteurs des « pédagogies nouvelles ». Tout ceci a constitué une base de réflexion d'une extrême richesse, sachant que ces principes ont été réorganisés, contextualisés, adaptés, parfois détournés.

Cependant, le rôle de l'enfant « au centre du système », diffère selon les auteurs, ce peut être l'autonomie, la coopération, la curiosité, la créativité, et par conséquent, le rôle dévolu à l'enseignant s'en trouve modifié. Il est parfois observateur (Montessori), ou guide bienveillant (Kergomard), ou partenaire (Freinet), pour ne citer que quelques postures. Quoi qu'il en soit, les pédagogies innovantes du siècle dernier sont en rupture avec l'ancienne figure du maître autoritaire, dogmatique, qui livre un enseignement magistral où le savoir est exposé et transmis. Ainsi au cours du temps, la posture de l'enseignant a été redéfinie, pour promouvoir celle d'une personne bienveillante, à l'écoute, plutôt guide qu'instructeur, où les élèves construisent leurs propres connaissances, où l'autonomie de l'enfant est une valeur essentielle.

Depuis quelques années, émerge une pédagogie qui prône une intervention plus directive, et qui peut sembler, à première vue, aller à l'encontre des pédagogies de l'activité, de la découverte et de l'autonomie. Il s'agit de l'enseignement explicite.

L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est fondé sur une conception active du rôle de l'enseignant. Nombre de recherches scientifiques ont montré l'efficacité de ce type d'enseignement dans l'apprentissage de nouvelles notions, auprès de publics diversifiés, avec des enfants en difficulté, et sur des contenus variés.

C'est une approche pédagogique structurée et guidée, issue de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, elle est fondée sur des explications claires, des démonstrations concrètes et une pratique accompagnée.

L'enseignement explicite n'est pas un enseignement magistral et ne conduit pas à un apprentissage passif. Les élèves sont sollicités en permanence et cela ne représente qu'une faible fraction du temps d'une séance d'enseignement.

Ce type d'enseignement se déroule selon plusieurs phases¹:

La première phase est l'ouverture de la séance. L'enseignant précise ses objectifs, attire l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser afin qu'ils puissent maintenir un but en mémoire et focaliser leur attention sur les points-clés de l'apprentissage à réaliser. Il s'agit donc d'orienter l'attention des élèves.

La deuxième phase, dite de « modelage » est celle au cours de laquelle l'enseignant fait une démonstration de l'objet d'apprentissage, expose les notions essentielles à apprendre, donne des exemples et des contre-exemples qui permettent de cerner les propriétés essentielles de l'objet.

La troisième phase est celle de pratique guidée (« Nous faisons ensemble »). Au cours de cette phase, l'enseignant dirige et accompagne fortement le travail.

La quatrième phase est celle de pratique autonome (« Vous faites tout seuls »).

La cinquième et dernière phase est celle de clôture où l'enseignant synthétise ce qu'il faut retenir, avec l'aide éventuelle des élèves, et annonce de manière très brève la prochaine séance.

Une mise en pratique

d'enseignement explicite : la leçon d'écriture

Le constat d'une mauvaise écriture (cursive) des élèves est assez répandu, la faute en reviendrait le plus souvent, disent les enseignants, à la mauvaise tenue du crayon ou du stylo. L'observation des élèves au cours d'activités de copies, montre que la prise de l'outil est loin d'être la seule à incriminer, cette prise étant tributaire le plus souvent de la nature de l'outil. On remarque en effet des postures inconfortables, des tables encombrées, parfois trop hautes ou trop basses, des modèles imparfaits, et surtout, un manque évident d'enseignement systématisé. Dès les premiers apprentissages en maternelle, l'enfant est invité à reproduire un modèle donné sur une ardoise ou sur une feuille de papier. Les exercices graphiques étant censés préparer la graphomotricité, notamment par la reproduction de formes proches de celles des lettres, il semble naturel que l'enfant reproduise dans les lettres les formes si souvent travaillées. Mais le transfert espéré ne va pas de soi ... arrivés au cours préparatoire, l'enseignement de l'écriture, souvent négligé au profit de la lecture, se poursuit selon la même technique : copier de modèle préalablement tracé par l'enseignant. Tout ceci est largement insuffisant.

Enseigner la forme des lettres cursives était autrefois un geste professionnel incontournable, qui a perdu son utilité avec l'adoption du stylo-bille (années soixante-dix), outil censé faciliter l'écriture (finis l'encre, les plumes, le buvard, l'initiation au respect des pleins et déliés !), ce qui a entraîné l'abandon des leçons d'écriture et ouvert l'accès aux modèles imprimés, aux divers cahiers-méthodes uniformisés. Ceci explique, en partie, la négligence observée depuis lors dans les écritures des élèves. Il faut donc proposer très tôt, dès les premiers apprentissages de la cursive, des leçons d'écriture pour chacune des lettres mais aussi pour les liaisons entre elles.

L'enseignement explicite, que j'appelle dans ce contexte « la leçon d'écriture », est parfaitement adapté à l'apprentissage du tracé des lettres, où l'objectif est l'acquisition du geste graphomoteur, donc d'une technique. Dans cette situation, une démonstration rigoureuse est nécessaire, car le tracé des lettres, surtout les lettres cursives, obéit à des règles et procédures précises qui ne peuvent être ni

¹ Conseil scientifique de l'Éducation Nationale. *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions. Synthèse de la recherche et recommandations. Juin 2022.*

transgressées ni découvertes par tâtonnement, au risque de laisser s'automatiser des procédures erronées. Il s'agit donc d'expliquer clairement avec démonstrations, les gestes et procédures adaptés.

Ce recours à la transmission directe de certaines procédures avait déjà été suggéré par Joshua², qui pensait que ce qui manque aux élèves en difficulté ce sont les techniques élémentaires spécifiques à chacune des disciplines et qu'il serait bon d'en prioriser l'acquisition sans pour autant rester longtemps dans un sous fonctionnement cognitif.

L'enseignement explicite, tel que promu et décrit dans bon nombre de recherches récentes, apparaît comme une façon d'enseigner les techniques élémentaires, une aide ponctuelle aux difficultés rencontrées par les enfants.

En référence à l'enseignement explicite, voici le déroulement d'une leçon d'écriture telle que j'ai pu la tester :

Phase 1

L'enseignant va écrire le modèle sur un tableau, il se place de façon à être vu de tous les élèves. Il explique le déroulement de la séance et leur demande d'observer et de nommer la lettre cible déjà placée sur le tableau, puis de décrire les différents éléments qui la composent et leur position relative. Ce qui canalise leur attention.

Phase 2

Puis l'enseignant trace lentement la lettre au tableau tout en décrivant avec précision le geste orienté qui génère la lettre. Il ne s'agit pas seulement de nommer la forme mais le geste qui lui donne naissance : dire ce que fait la main. Par exemple, pour le tracé de la lettre « a » en cursif, ne pas se contenter de dire : « on trace d'abord le rond puis on accroche une petite canne », mais : « il faut placer sa main ici, puis elle va vers la gauche pour tracer le rond, et lorsqu'il est fermé, sans lever la main, elle descend pour coller la petite canne contre le rond et elle remonte pour le petit crochet ». Il faut recommencer encore une ou deux fois la démonstration, lentement.

Le modèle est dynamique, et toutes les étapes, tous les mouvements sont explicités. Bien plus que la description de la forme, c'est donc la verbalisation des mouvements qui est essentielle afin de cibler avec précision les procédures et éviter les malentendus.

Phase 3

Les élèves sont conviés à tracer la lettre avec le doigt sur la table en même temps que l'enseignant la trace au tableau (auto-verbalisation recommandée), puis encore une fois les yeux fermés.

Phase 4

Ils passent ensuite à des essais sur l'ardoise, en autonomie. L'enseignant circule et interagit avec les élèves.

Phase 5

Auto-évaluation : chaque enfant aura à comparer ses divers essais au modèle et à **entourer** la lettre qui lui semble la mieux réussie sur toutes celles qu'il vient de tracer pour s'exercer. L'enseignant n'a pas à commenter leur choix (et pourquoi pas demander à un camarade de donner son opinion sur la lettre choisie).

Puis l'enseignant va clore cet épisode et annonce la lettre qui sera étudiée la prochaine fois.

Par la suite, la répétition du tracé de la lettre, selon diverses modalités, permettra sa nécessaire mémorisation et l'automatisation du geste, le programme moteur.

Il faut cependant respecter certaines conditions :

Ne pas commencer par un papier ligné. Dans un premier temps, il faut laisser l'enfant s'approprier la forme sans contraintes spatiales. On introduit ensuite les lignages pour réguler la taille des lettres,

Ne pas donner à reproduire la lettre sur toute la longueur de la feuille, quatre à cinq essais suffisent, on sait que les dernières lettres sont toujours déformées, par lassitude le plus souvent,

Il faut **ritualiser** c'est-à-dire, ne pas se contenter de mettre en place cette technique occasionnellement, mais régulièrement, en fixant par exemple un horaire et une journée dédiés à cet apprentissage, le « sacraliser » en quelque sorte,

Il est possible par la suite d'ajouter des flèches avec numérotation ou non, ce qui permet un entraînement autonome, à condition d'expliquer le rôle de ces ajouts.

Les critiques portent sur le fait que cette pratique est sur une forme de modelage, presque un conditionnement. Dans l'exemple ci-des-

² Joshua, « Entretien avec R. Amigues et M. Kherroubi : Les pratiques de classe en milieu difficile », Recherche et formation, INRP, n° 44, 2003, pp. 137-147.

sus, il ne faut pas oublier que l'apprentissage du tracé des lettres, le programme moteur spécifique à chacune d'elles, est un acquis incontournable qui doit conduire à une automatisation du geste, condition nécessaire pour effectuer par la suite des copies de mots avec le plus de célérité possible. Un exposé magistral est donc nécessaire. Se souvenir que l'acquisition de la vitesse d'écriture n'est pas le premier objectif en maternelle, ni au cours préparatoire, cette habileté ne sera vraiment acquise qu'en fin d'école élémentaire.

Des recherches ont montré que cette méthode améliore significativement la réussite scolaire, car elle respecte les limites de la

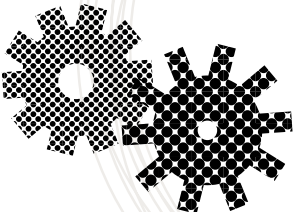
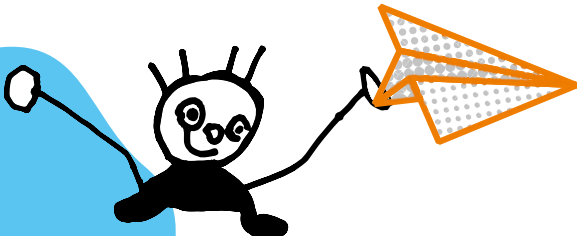
mémoire de travail et favorise l'ancrage des connaissances par des exemples concrets et des descriptions appropriées.

Cette leçon d'écriture, si elle est conduite régulièrement et avec rigueur en maternelle, mais aussi dès le début du cours préparatoire, est un épisode fructueux qui n'aura plus sa raison d'être par la suite, sauf rappels occasionnels. Si l'on souhaite aider au maximum les enfants, je pense qu'il faut songer à réorganiser l'enseignement de l'écriture, garder les cahiers préremplis pour les entraînements, et adopter ce type de pédagogie, structurée et guidée.

Apprendre en jouant, jouer pour apprendre, apprendre pour jouer ou apprendre à jouer ?

Hélène Castany-Owhadi

Maitresse de conférences en sciences
du langage, Faculté d'Éducation de
l'Université de Montpellier, LIRDEF
Membre du comité scientifique de l'AGEEM



**« [...] il faut
– parce que la société
tout entière tend
aujourd’hui à pervertir
le jeu de l’adulte et à
dénaturer le jeu
de l’enfant –
réintroduire à l’École le
jeu en tant que tel »**

(Leif et Brunelle,
1976, p.123)

En écho aux préconisations officielles de 2025, le congrès de l'AGEEM de Poitiers 2026 a comme thématique « Apprendre à l'école maternelle : mais où est le problème ? ». On envisage ici ce questionnement à partir des relations entre jeu et apprentissage.

Dans le programme de 2025 pour le cycle 1 figure le paragraphe intitulé « Apprendre en jouant » : il est mentionné qu'un temps suffisant doit être prévu par l'enseignant pour ce type d'activité. Cette préconisation constitue-t-elle un repère suffisant ? Si l'on compare le programme français avec celui de l'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2023), il est demandé aux enseignantes de prévoir 45 à 60 minutes par jour de jeu libre, le jeu étant d'ailleurs la priorité de ce programme destiné avant tout à soutenir le développement global de l'enfant.

En outre, dans le paragraphe « Apprendre en jouant », le jeu libre permet à l'enseignant d'observer les enfants afin de mieux les connaître, mais ce sont les jeux structurés qui visent explicitement des apprentissages spécifiques. Et si l'on se réfère à la ressource maternelle « Jouer et apprendre » (MEN, 2015), ces apprentissages sont avant tout langagiers. Or, premièrement, les jeux libres ne favorisent-ils pas des apprentissages langagiers ? Deuxièmement, tous les types de jeux n'autorisent-ils pas d'autres apprentissages que langagiers ? Troisièmement, de quels apprentissages parle-t-on : formels, informels, apprentissages socialisants, apprentissages fondamentaux (parler, écrire, construire son lexique ? Enfin, en considérant les gestes et les postures de l'enseignant pendant les situations de jeu, n'endosse-t-il pas d'autres rôles que celui d'observateur ? S'agit-il uniquement pour lui de mieux connaître les enfants ?

Pour appréhender la problématique des relations entre jeu et apprentissages, nous prendrons comme exemple les activités de jeu symbolique (ou jeu de faire semblant). Sont-elles proposées aux enfants et perçues par eux comme des activités de jeu libre ou de jeu structuré ? Jusqu'à quel point peuvent-elles (doivent-elles ?) être structurées ? Dans ce type de jeu, un enseignement explicite portant sur des apprentissages ciblés ne côtoie-t-il pas des apprentissages informels ? Conçu comme jeu structuré, quels sont les apprentissages langagiers impliqués dans le jeu symbolique ?

Enfin, et c'est là que réside selon nous la complexité du rapport entre jeu et apprentissage, quatre manières de concevoir le lien entre les deux notions se distinguent : apprendre en jouant et jouer pour apprendre – conceptions les plus communément admises et travaillées dans les classes – apprendre pour jouer et apprendre à jouer – conceptions à documenter, la dernière partant du constat que certains enfants ont aujourd'hui des difficultés à entrer dans le jeu.

Dans la perspective « jouer pour apprendre », le jeu est considéré comme un prétexte, un moyen didactique parmi les autres (Marinova, 2014). Les espaces à scénario de Mélanie Rambaud s'inscrivent dans cette perspective, celle-ci affirmant : « donnez une autre dimension aux coins jeux de votre classe en les transformant en espaces à scénario ! Le travail est mis en scène dans un cadre motivant pour l'enfant, reprenant une situation concrète de la vie réelle afin de donner du sens aux apprentissages. Chaque scénario est pensé et conçu comme une activité d'entraînement pour renforcer l'acquisition d'une compétence en particulier, tout en tenant compte du niveau des enfants ». La scénarisation ainsi que la médiation de l'enseignant sont fondamentales et on pourrait considérer que c'est un jeu structuré. Il y a certes une première phase d'exploration libre mais celle-ci reste au service du jeu structuré. Pourquoi faudrait-il « transformer » les coins-jeux en espaces à scénario ? Ces derniers ne sont-ils pas compatibles et complémentaires avec les espaces-jeux ? Comme l'affirme Leif et Brunelle (1976), ne devrions-nous pas passer de la perspective jouer pour apprendre à la perspective apprendre à jouer ?

Le jeu libre ne devrait-il pas être considéré comme un contexte d'apprentissage en lui-même ? Pourrions-nous aussi prendre en considération le jeu libre accompagné où l'enseignant adopte un rôle de co-joueur et une posture ludique dans le cadre du jeu symbolique (ou de faire semblant) ? Cette manière d'appréhender le jeu correspond à la perspective « apprendre pour jouer » de

Marinova (2014) : le jeu est considéré comme un contexte d'apprentissage, l'enseignante adoptant une posture ludique et partageant avec les enfants le droit décisionnel en les accompagnant dans le jeu.

La perspective « apprendre en jouant » se situe entre les deux perspectives, dans la logique de l'« école de l'entre-deux » (Thouroude, 2010) qui caractérise l'école maternelle française, entre approche scolarisante et approche développementale, avec cependant une montée en puissance de l'approche scolarisante depuis les textes officiels de 1986 (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000). Dans la ressource maternelle « jouer et apprendre » (MEN, 2015), il est mentionné que l'enfant doit conserver sa liberté d'agir et que les enfants peuvent à tout moment abandonner leur jeu en fonction de l'intervention ou de la présence trop proche de l'enseignant. Comment dès lors intervenir dans le jeu sans le dénaturer ? Dans la partie « jeux symboliques », il est précisé que l'enfant « passe d'un jeu dit 'immature', très lié à l'utilisation des objets présents à un jeu plus 'mature' qui fait appel à un scénario préétabli à la distribution de rôles ». La connaissance des rôles attribués aux personnages et aux objets doit être partagée et il est aussi mentionné que « le langage devient [...] un vecteur incontournable pour qu'un scénario se déploie autour de signifiants communs : la bobine qui remplace la voiture [...] » (MEN, 2015, p.7). Comment passer d'un jeu immature à un jeu mature ? Comment favoriser les acquisitions lexicales au sein du jeu de faire semblant notamment si la bobine remplace la voiture ? Quels sont les gestes professionnels de l'enseignant en contexte de jeu symbolique ou de faire semblant (avant, pendant et après le jeu) ?

Il s'avère indispensable d'identifier et d'analyser les gestes professionnels mis en œuvre dans les situations de jeu de faire semblant à l'école maternelle. Il est temps aussi de se mettre à la hauteur d'enfant en (re)considérant « le jeu pour le jeu » (Leif et Brunelle, 1976), à l'instar de Pauline Kergomard, car lui donner en permanence une visée d'apprentissage nous fait oublier « que l'on ne joue pas en général pour apprendre » (Brougère, 2005, p.166), le jeu libre favorisant le développement global de l'enfant. (cognitif, langagier, moteur, social et psycho-affectif)

Références

- Brougère, G.** (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Leif, J. et Brunelle, L.** (1976). *Le jeu pour le jeu*. Armand Colin.
- Marinova, M.** (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'université du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale** (2015). *Ressources maternelle « Jouer et apprendre »*. Eduscol.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2023). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire – Programmes-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Thouroude, L.** (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 43-55.

Pour aller plus loin, vous pouvez :

- > nous écouter¹ lors du congrès de l'AGEEM 2026 de Poitiers
- > nous écouter² le 27 mai 2026 dans le cadre du webinaire AGEEM « jeux et apprentissages »

> lire nos articles professionnels :

- **Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Azaoui, B.** (2023). Être dans le jeu. *Cahiers pédagogiques*, 588, 58-59.
→ Etre dans le jeu
- **Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Desrochers, K.** (2025). Gestes professionnels des personnes enseignantes pour soutenir le langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle, *Caractères*, 69, 58-80.
→ document
- **Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R.** (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-16.
→ La posture ludique de l'enseignante dans le jeu

> Voir aussi

- **Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R. et Soulé, Y.** (2024). Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral. *Repères*, 70, 155-172.
→ Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral
- **Soulé, Y.** (2024). Développement, apprentissages, savoirs à l'école maternelle : la transition didactique. *Repères*, 70, 17-42.
→ <https://journals.openedition.org/reperes/6525>

1 Christian Dumais, Raymond Nolin, Yves Soulé et moi-même.

2 Catherine Pascual et moi-même.