



HAL
open science

Développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle : dans quelle mesure l'aménagement de l'espace est-il un facteur déterminant ?

Aurélie Martin

► To cite this version:

Aurélie Martin. Développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle : dans quelle mesure l'aménagement de l'espace est-il un facteur déterminant ?. Education. 2019. dumas-02446188

HAL Id: dumas-02446188

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02446188>

Submitted on 20 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2018 - 2019

**DEVELOPPER L'AUTONOMIE DES ENFANTS A L'ECOLE MATERNELLE : DANS QUELLES
MESURES L'AMENAGEMENT DE L'ESPACE EST-IL UN FACTEUR DETERMINANT ?**

Aurélie Martin

Directeur du mémoire : Madame Marquié

Tutrice du mémoire : Madame Jouzeau

Assesseur : Madame Sicard

Soutenu le 29 Mai 2019

Résumés

Ce travail de recherche pose le questionnement suivant :

Développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle : dans quelles mesures l'aménagement de l'espace est-il un facteur déterminant ?

Après avoir proposé une définition de l'autonomie dans le contexte scolaire, il s'agira de définir les caractéristiques d'un aménagement de l'espace qui la favorise.

La mise en relation des contenus théoriques et de l'analyse de trois situations de classes permettra de mettre en évidence l'importance d'un aménagement réfléchi par l'enseignant.

Il en ressort une corrélation entre l'aménagement de l'espace et les pratiques pédagogiques, ainsi que la posture enseignante.

Mots-clés :

Autonomie – enfant - aménagement de l'espace – classe - maternelle – pratiques pédagogiques

Autonomy – children – spatial planning – schools – pre-schools – pedagogical practices

This work proposes to answer the following question :

To develop autonomy of children in pre-school : to what extent is spatial planning a determining factor?

After to propose a definition of autonomy of the young child taking into account our knowledges of child development, and to define the characteristics of an arrangement of space that favors it.

The linking of theoretical contents and analysis of three situations of classes will highlight the importance of spatial planning.

The research carried out reveals the necessary correlation between spatial planning and pedagogical practices, as well as the teaching posture which has a facilitator role.

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à l'ensemble des personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord je remercie Madame Marquié, ma directrice de mémoire, pour sa présence et ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion tout au long de ce travail.

Madame Jouzeau, ma tutrice et professeure des écoles, pour ses précieux conseils, sa patience et sa disponibilité qui m'ont été d'une grande aide.

Je tiens à témoigner ma reconnaissance à toutes les professeures et tous les professeurs des écoles qui m'ont accueillie au cours de mes observations et qui m'ont grandement permis d'enrichir mes recherches, plus particulièrement Madame J. et Madame E. qui se sont prêtées au jeu des entretiens et ont répondu à toutes mes questions.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE de Perpignan pour leur disponibilité et les nombreuses références qu'ils m'ont apportées pour étayer la partie scientifique de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de ce travail.

Sommaire

Résumés	2
Remerciements.....	3
INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : Cadrage théorique.....	7
1-1 Définition des notions clés	7
1-1-1 L'autonomie	7
1-1-2 Le développement de l'enfant	10
1-1-3 L'aménagement de l'espace	11
1-2- Théories et concepts majeurs entrant en jeu	15
1-2-1 L'apport des neurosciences sur les conditions d'apprentissage.....	15
1-2-2 Théories concernant l'aménagement de l'espace pour l'accueil d'enfants	16
1-2-3 Le rôle du matériel	17
1-2-3 Les théories et courants pédagogiques qui prônent l'autonomie de l'enfant	17
1-3 La place de l'aménagement de l'espace dans les théories et concepts pédagogiques	20
PARTIE 2 : Analyse de situations réelles et pistes de réponse	21
2-1 Présentation du protocole	21
2-1-1 De la problématique aux hypothèses	21
2-1-2 Protocole et contexte de recherche	22
2-1-3 Nature des données recueillies.....	23
2-1-4 Méthodes d'analyse	25
2-2 Analyse des résultats.....	28
2-2-1 Analyse des situations observées	28
2-2-2 Points communs et points de divergence	35
PARTIE 3 : Bilan et perspectives	36
3-1 Un aménagement pensé pour développer l'autonomie de l'enfant	36
3-2 Une posture enseignante facilitatrice	37
3-2-1 Une volonté de l'enseignant	37
3-2-2 L'importance du lacher prise	38
3-2-3 L'adaptabilité et la réactivité : des indispensables	39
3-2-4 La communication entre les équipes pédagogiques.....	39
3-2-5 Des pratiques pédagogiques spécifiques	39
3-3 Limites des résultats au regard du contexte de recherche	40
CONCLUSION	41
Références.....	43
Annexes	45

INTRODUCTION

Depuis quelques années la notion d'autonomie est de plus en plus récurrente lorsque l'on parle du développement de l'enfant tant dans le milieu familial que dans le milieu éducatif que constitue l'école. Cette notion d'autonomie de l'enfant est même le point d'ancrage des programmes de l'école maternelle tels qu'ils ont été redéfinis en 2015¹, ainsi l'autonomie y figure dès les premiers mots de présentation comme étant la finalité principale de cette dernière.

On attend alors des élèves qu'ils soient capables de réaliser des gestes et tâches simples de façon totalement autonome grâce aux connaissances et compétences développées au cours des situations d'apprentissage proposées tout au long du cycle 1. Mais les théories divergent, si l'autonomie s'acquiert par l'entraînement pour les uns, impliquant alors la multiplication des situations où l'enfant est en autonomie ; elle est plutôt considérée comme une finalité qui ne pourra être atteinte qu'après l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de compétences pour les autres.

Les différentes observations de classes que j'ai pu effectuer ou encore la construction et le développement de ma propre pratique professionnelle lors de cette année de Master 2 avec stage en responsabilité à mi-temps, m'ont amenées à constater l'importance de l'aménagement de l'espace au sein de la classe dès lors que l'on s'intéresse à l'autonomie des enfants. En effet si certains aménagements s'imposent, comme la présence d'un mobilier adapté à la petite taille des enfants, d'autres sont moins évidents et semblent pourtant avoir un impact sur le développement de l'autonomie. L'aménagement de l'espace n'est bien sûr pas le seul levier lorsqu'il s'agit de favoriser le développement de l'autonomie mais c'est l'axe que j'ai choisi de traiter ici, même si d'autres aspects étroitement liés tels que la posture de l'enseignant, la place des parents et la coéducation ou encore les différents dispositifs possibles seront également abordés.

Pour mener ce travail de recherche je formule donc les hypothèses suivantes :

- ✚ L'aménagement de l'espace classe (et on pourra élargir à l'espace école) favorise l'acquisition de l'autonomie chez les enfants à l'école maternelle.
- ✚ L'aménagement de l'espace en termes de mobilier ne suffit pas à lui seul à favoriser l'autonomie des enfants, il doit être complété par d'autres dispositifs.

¹ <https://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

Ce mémoire a donc pour objet de recherche la clarification des enjeux et des moyens possibles, non pas de l'acquisition de l'autonomie elle-même, mais bien du fait de chercher à la développer et la favoriser le plus possible au sein de l'environnement scolaire, à travers notamment l'aménagement de l'espace.

Développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle : dans quelles mesures l'aménagement de l'espace est-il un facteur déterminant ?

Ainsi il présentera en premier lieu une partie théorique dont la vocation est la compréhension et l'analyse des notions clés et des principaux concepts et théories sur le sujet. Cette partie reposera sur un corpus d'articles, d'ouvrages ou encore de revues spécialisées qui constituent une bibliographie dont les principaux champs conceptuels sont le développement et la psychologie de l'enfant et les sciences de l'éducation.

Dans une seconde partie, après avoir présenté le protocole de recherche mis en œuvre j'analyserai différentes situations à partir de mes observations dans les classes.

Enfin une troisième et dernière partie proposera de faire le bilan des résultats obtenus afin d'essayer de les comprendre au regard du cadre théorique.

PARTIE 1 : Cadrage théorique

1-1 Définition des notions clés

1-1-1 L'autonomie

Cadre et définitions

Avant toutes choses il convient de chercher à donner une définition de l'autonomie, ou plutôt de déterminer quelle définition servira de référence dans ce mémoire.

Pour ce faire, la méthode de l'entonnoir permettra de partir d'une définition générale pour s'orienter vers une définition plus précise et enfin une définition adaptée au contexte de ce travail de recherche, c'est-à-dire l'autonomie du petit enfant dans le milieu scolaire.

En effet il apparaît que le terme « autonomie » revêt de multiples définitions en fonction du champ contextuel dans lequel il est employé.

La définition générale proposée dans le dictionnaire Larousse² précise déjà trois niveaux de distinction : l'autonomie du point de vue d'une collectivité ou d'une organisation (qui sous-tend la prise de décision sans interférence d'un pouvoir central), l'autonomie du point de vue de la technologie (autonomie d'un véhicule hybride ou d'une batterie par exemple) et l'autonomie du point de vue de l'individu. Dans un premier temps c'est donc cette dernière définition qui sera retenue, bien qu'elle sera développée plus bas dans ce paragraphe. L'autonomie se définit donc comme « la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas dépendre d'autrui ».

Il semble judicieux de replacer cette définition dans un contexte social et historique, si aujourd'hui la définition de l'autonomie se rapproche de celle de l'indépendance (d'ailleurs l'expression « dépendre d'autrui » est reprise dans la définition proposée dans le dictionnaire) par la capacité à pouvoir prendre des décisions, agir et s'exprimer sans l'aide ou l'intervention d'un tiers, historiquement et il y a encore quelques années la définition se résumait à l'indépendance par rapport à un pouvoir défini et reconnu statutairement. C'est en effet le sens étymologique du terme qui vient du grec *autos* : soi-même et *nomos* : loi, règle. L'autonomie est le droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques, de se gouverner par leurs propres lois.

Par ailleurs, les différents aspects de l'autonomie doivent être pris en considération :

- D'une part l'autonomie de décider : on entend par là la liberté de choisir, de préférer une option à une autre, de faire ou de ne pas faire,

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

- Et d'autre part l'autonomie d'action c'est-à-dire la capacité à faire seul, sans avoir recours à une aide tierse.

Lorsque l'on se place du point de vue du petit enfant et de l'enfant, la définition se précise : l'autonomie peut alors être apparentée à l'autosuffisance, c'est-à-dire à la possibilité pour l'enfant de faire seul sans avoir recours à l'adulte. Mais les études et les recherches visant à définir l'autonomie de l'enfant se concentrent le plus souvent uniquement sur cet aspect, invoquant alors l'autonomie sur le plan moteur depuis la naissance où l'enfant est totalement dépendant de sa mère jusqu'à une certaine indépendance physique induite par la liberté de mouvement (acquisition de la marche). Il s'agit pour l'enfant, comme le résume la docteure en psychologie A. Bacus à l'occasion d'une conférence intitulée « Aider son enfant à devenir autonome » en 2009, de pouvoir s'occuper seul de son corps (hygiène, habillement, alimentation et déplacements).

L'autonomie de pensée et de décision fait quant à elle l'objet de plusieurs études et recherches, notamment dans les champs conceptuels de la psychologie de l'enfant et dans la sphère pédagogique.

Pour JWF. Piaget, psychologue et épistémologue suisse reconnu pour ses recherches sur la psychologie du développement, comme pour E. Kant, philosophe, l'autonomie s'oppose directement à l'hétéronomie c'est-à-dire l'obéissance aux règles sans intention propre. Pour Piaget, l'autonomie arrive dès lors que l'enfant comprend l'enjeu de choisir d'obéir aux règles ou pas, selon un schéma réflexif qui lui est propre.

La définition proposée par J. Lorigny³ présente un être autonome comme un « système ouvert, échangeant avec l'extérieur, capable d'entrer en relation aléatoire (c'est à dire non déterminé) avec son milieu, capable de mise en réserve et de régulation ». On relève là encore le lien entre autonomie et interactions sociales.

Enfin si Maria Montessori⁴ reprend la définition proposée dans le dictionnaire Larousse, elle l'étaye en ajoutant deux composantes pour développer l'autonomie de l'enfant : la composante des compétences intellectuelles et la composante de la liberté (sous-entendu la liberté de choisir).

C'est pourquoi dès lors que l'on place l'autonomie de l'enfant dans le contexte du milieu scolaire il convient d'affiner encore la définition.

En effet, l'autonomie de l'enfant dans le milieu scolaire s'entend -elle strictement au sens de l'acquisition des apprentissages ou le concept s'élargit-il à l'acquisition de procédés, de méthodes pouvant être étendues à d'autres contextes ?

³ J. Lorigny, « Les systèmes autonomes » – éditions Dunod – 1993

⁴ <http://www.montessori.quebec/education/index.php?page=autonomie>

Pour J. Lorigny il s'agit de conduire l'enfant à comprendre l'intérêt de ses apprentissages et de se positionner en tant qu'acteur. Pour M. Montessori l'enfant doit d'abord prendre confiance en lui et c'est en lui permettant de faire des choix autonomes qu'il développera une estime de soi suffisante pour entrer dans les apprentissages.

Autonomie, évaluations et suivi des apprentissages

En abordant la thématique de l'autonomie de l'enfant dans le milieu scolaire il est obligatoire de s'interroger sur la place accordée à l'évaluation et au suivi des apprentissages. Par ailleurs, cette nécessité d'évaluer fait partie des obligations de l'enseignant, que l'on retrouve dans le référentiel des compétences sous l'item « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves »⁵

Puisque le fait de placer l'enfant au cœur de ses apprentissages, en tant qu'acteur est un des piliers majeurs pour développer son autonomie, il est nécessaire d'y associer des dispositifs d'évaluation et de suivi adaptés. La mise en œuvre de l'autonomie de l'enfant passe donc par des pratiques d'évaluation positive, une analyse des erreurs collectives qui doivent être communément considérées comme une étape nécessaire pour construire les compétences. De plus des temps de retour réflexif et d'explication doivent être mis en place pour permettre aux enfants d'intégrer des procédures permettant de faire seul. Autoévaluation et autonomie sont également liées.

Développer l'autonomie à tous prix ?

L'autonomie de l'enfant à l'école conduit à s'interroger sur ce qu'est un comportement autonome ? Qu'entend un professeur des écoles lorsqu'il apprend à ses élèves à devenir autonomes ? S'agit-il de permettre aux élèves de réussir seuls un certain nombre de tâches scolaires ?

Si tel est le cas alors comme le définit P. Meirieu⁶, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, nous pourrions apparenter la quête de l'autonomie des élèves à la quête de la débrouillardise : réussir, au plus simple et au plus rapide, sans jamais demander l'intervention de l'adulte, et montrer un résultat final, un travail achevé, qui correspond aux attentes de l'enseignant.

Il s'agit d'un travers qui existe, et qui s'oppose au véritable travail visant à apprendre l'autonomie aux enfants, non pas pour leur réussite scolaire à l'instant T, et encore moins pour la « tranquillité »

⁵ <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

⁶ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

de l'enseignant, mais bel et bien dans le but de transmettre des automatismes, des raisonnements qui seront ré exploitables dans le futur, dans d'autres contextes qu'ils soient scolaires ou extra-scolaires.

C'est bien de cet aspect-là que traite ce travail de recherche.

Alors il convient de se poser les bonnes questions, quels sont les dispositifs et les moyens dont l'enseignant dispose pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie, et donc l'autonomie, par et pour les élèves ?

1-1-2 Le développement de l'enfant

Il paraît essentiel de faire ici le lien avec les différentes théories et connaissances actuelles sur développement de l'enfant car le degré d'autonomie dépend directement des capacités physiques, cognitives et émotionnelles de l'enfant en fonction de son âge.

Si les théories sur le développement de l'enfant sont nombreuses et que les termes sont parfois différents, la plupart des chercheurs s'accordent sur les principes suivants :

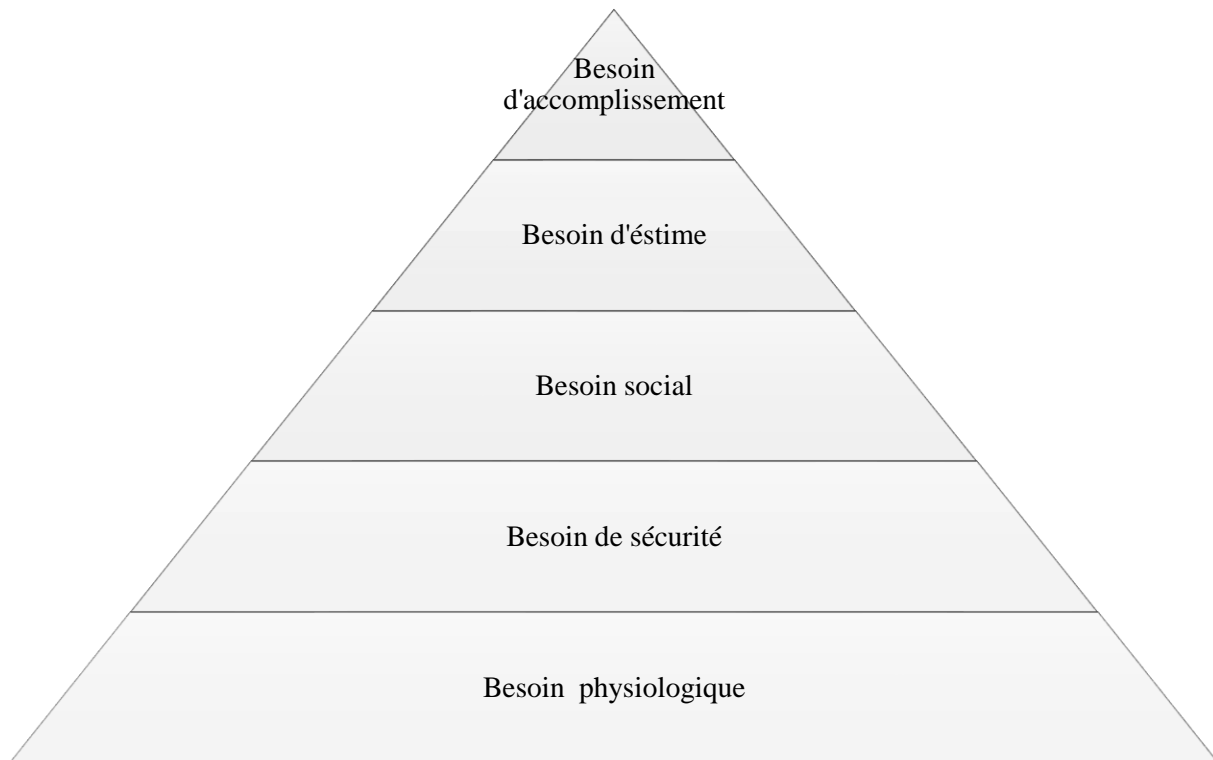
- Sur le plan psychomoteur les enfants en âge d'aller à l'école maternelle ont encore de nombreux apprentissages à développer : courir, sauter, se repérer dans l'espace, coordonner ses gestes.
- Sur le plan cognitif et intellectuel l'enfant est capable de penser, de raisonner et de réfléchir, il est reconnu qu'à certains moments du développement de l'enfant celui-ci présente des temps (zone proximale de développement pour Vygotski ; période sensible pour Montessori) pendant lesquels il est plus disponible pour entrer dans les apprentissages.
- Sur le plan affectif et social l'enfant est en recherche d'interactions, il développe son imaginaire et est dans « l'âge de la curiosité », en perpétuelle exploration de son environnement. J. Bowlby, psychiatre et psychanalyste reconnu pour ses travaux sur l'attachement, attribut cette curiosité innée au système exploratoire de l'enfant : « l'enfant a besoin d'explorer son environnement, cela lui permet d'apprendre, de ressentir et avant tout de faire l'expérience intégrative de ce que contient son monde »⁷.

Les spécialistes s'entendent pour mettre en avant la forte corrélation entre le développement de l'enfant sur le plan cognitif et sur le plan affectif. En effet il est difficilement concevable pour l'enfant d'entrer dans les apprentissages et de développer de nouvelles connaissances s'il n'est pas disponible sur le plan affectif.

⁷ S. Callahan et F. Chapelle, « Les théories comportementales et cognitives » - Editions Dunod - 2016

On entend par « disponible » le nécessaire sentiment de sécurité et le fait d'assurer les besoins primaires (liés à la survie) avant de s'attarder à assurer les besoins dits « secondaires », concept développé par A. Maslow dans un cadre général mais qui peut donc être étendu au contexte du développement de l'enfant et des apprentissages.

La pyramide des besoins selon A. Maslow⁸, psychologue :



Les besoins des étages supérieurs ne peuvent être assurés que si les étages inférieurs sont satisfaits, ce qui implique, dans le contexte des apprentissages, que les besoins primaires et de sécurité doivent être satisfaits pour que l'enfant soit dans de bonnes dispositions pour les interactions sociales et l'acquisition de nouvelles compétences.

1-1-3 L'aménagement de l'espace

Cadre et définitions

Deux principales composantes entrent en jeu lorsque l'on parle de l'aménagement de l'espace. Tout d'abord il convient de faire le point sur le cadre réglementaire qui régit l'organisation de l'espace classe en termes de superficie, puis sur les obligations en termes de mobilier. Cette partie

⁸ A. Maslow, « Theory of Human Motivation » - Psychological Review N° 50 – 1943

réglementaire traitera des aspects de sécurité et de confort sans entrer dans les différents dispositifs favorisant l'autonomie.

- La superficie d'une classe

A l'école maternelle les textes officiels⁹ préconisent une superficie de salle de classe de 60m² pour accueillir de 20 à 30 élèves, soit une superficie par élève de 2m² minimum. Cette superficie a été révisée avec l'apparition de plus en plus fréquente des « coins » dans les salles de classe, notamment les coins bibliothèque, informatique et les différents coins jeu. Ainsi le guide produit en 1989¹⁰ préconisait une superficie de 50m² qui est aujourd'hui jugée insuffisante.

Le respect de cette superficie minimum a pour vocation de garantir la facilité de circulation dans la classe, tant du point de vue de l'usage quotidien que du point de vue de la sécurité par l'accessibilité des issues de secours.

- Le mobilier à l'école maternelle

Dans les écoles et plus généralement les structures accueillant des jeunes enfants il est primordial de mettre à disposition un mobilier adapté d'une part à la petite taille des enfants (tables et chaises avec une hauteur ajustable en fonction de la section) et d'autre part aux exigences de sécurité (solidité, résistance à l'usure, utilisation de matériaux non toxiques, etc.).

Il est aujourd'hui d'usage au sein des écoles d'équiper les classes et les différents espaces avec du mobilier spécifiquement adapté aux petits utilisateurs, en effet de nombreux fournisseurs spécialisés ont développé des partenariats auprès de l'Education Nationale.

A quels besoins l'aménagement de l'espace répond-il ?

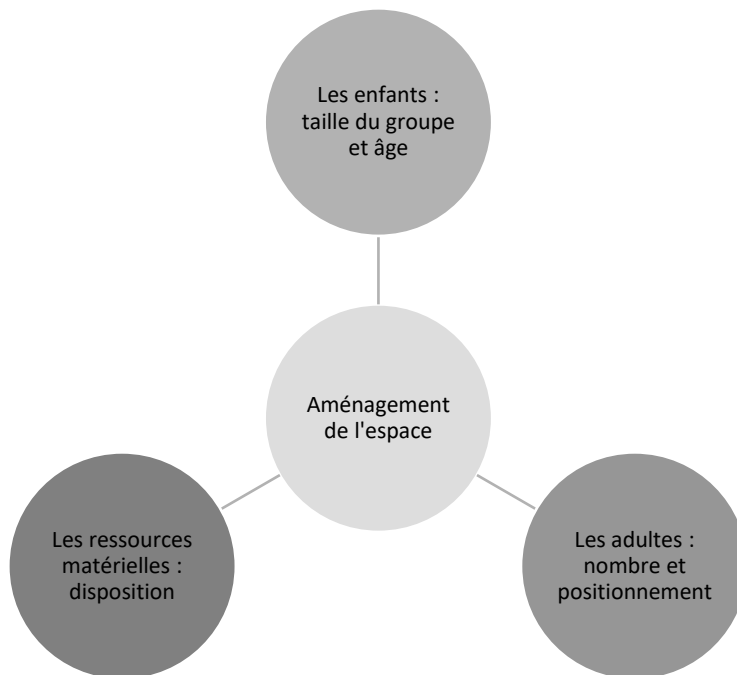
De plus en plus de travaux de recherche traitent de l'enjeu de l'aménagement de l'espace. En effet, si celui-ci reste sous la responsabilité de l'enseignant il y a des incontournables qui sont aujourd'hui reconnus comme étant des facteurs influençant le bon déroulement des apprentissages.

Notamment les travaux de recherches des chercheurs du CNRS A. Legendre, A-M. Fontaine et J. Serres, apportent une définition de la classe comme étant « un environnement écologique » dans

⁹ https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/rh/hygiene_et_securite/Notes_techniques/ERGONOMIE_DES_LOCAUX_SCOLAIRES/notinfo43.pdf

¹⁰ <http://www.ressources-caue.fr/Record.htm?record=992312471059>

laquelle ils exposent les fortes interactions entre trois composantes identifiées dans le schéma ci-dessous¹¹ :



Selon eux, agir sur l'une des trois composantes influence directement les autres.

Cette vision systémique de l'environnement classe permet de relever les différents besoins liés à l'aménagement de l'espace pour chaque partie prenante c'est-à-dire les enfants et les adultes de la classe :

➤ *Besoins spécifiques des enfants :*

- Besoin de sécurité affective : les différents espaces de jeux doivent être accessibles et permettre aux enfants d'avoir dans leur champ de vision au moins un des adultes de référence de la classe. Le mobilier ne doit pas obstruer la visibilité des enfants, il doit donc être adapté à leur taille et les séparations des différents espaces ne doivent pas constituer de véritables cloisons.
- La prise en compte des besoins physiologiques : la proximité des lieux d'hygiène, de repos ou d'un point d'eau pour se déshydrater est un critère essentiel pour l'aménagement de l'espace.
- La satisfaction des besoins moteurs des enfants : il s'agit de faire en sorte que l'espace classe permette aux enfants de satisfaire leurs besoins de mouvement et d'exploration motrice (d'autant plus vrai pour les plus petits).

¹¹ https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/sites/www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_amenagement_pourquoi_comment.pdf

- Favoriser les interactions : les coins jeu d'imitation ou encore un matériel de jeu en quantité et en nombre suffisant pour pouvoir permettre l'imitation ou la collaboration sont des éléments essentiels.

➤ *Besoins spécifiques liés à l'aménagement de l'espace pour l'adulte :*

Comme dit précédemment il revient à l'enseignant d'aménager sa classe en prenant en considération à la fois les besoins spécifiques des enfants dans le respect des instructions officielles. A ce titre les programmes d'enseignement de l'école maternelle précisent : « L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives en sécurité. »¹²

Les enjeux pour l'enseignant sont donc la création d'espaces suffisamment sécurisants pour les enfants, dans le respect de la réglementation en termes de sécurité et d'hygiène, et qui stimulent la curiosité des enfants pour favoriser l'entrée dans les apprentissages.

Les différents espaces qui composent une classe de maternelle

En tenant compte des différents besoins identifiés il est possible de recenser les différents types d'espaces qui composent une classe selon cinq objectifs principaux :

- Permettre les activités conduites en grand groupe : espace regroupement
- Permettre de se déplacer librement et de passer d'un « coin » à l'autre pour favoriser les interactions sociales
- Permettre la réalisation de tâches individuellement ou collectivement : tables
- Permettre la manipulation d'objets (les déplacer, construire, empiler, trier)
- Permettre l'expression de la créativité : coin peinture et autres activités artistiques.

Chacun de ces objectifs devra donc être pris en considération au moment de penser l'aménagement de la classe.

¹² BOEN spécial du 26 mars 2015

1-2- Théories et concepts majeurs entrant en jeu

1-2-1 L'apport des neurosciences sur les conditions d'apprentissage

De nombreuses recherches ont eu lieu pour déterminer le rôle du cadre et de l'environnement dans la bonne réalisation des apprentissages.

En effet il paraît difficile de s'intéresser aux conditions d'apprentissage des enfants sans faire le lien avec le développement de l'enfant.

C. Brisset¹³, enseignante en sciences humaines et maître de conférences en psychologie définit le développement de l'enfant comme un ensemble de « mécanismes et processus qui assurent ou permettent le passage d'une étape à une autre ». Elle rappelle que le développement de l'enfant peut être découpé en quatre grandes catégories qui sont le développement moteur, le développement cognitif, le développement affectif et le développement social. On notera que les deux dernières catégories sont bien souvent traitées ensemble car elles sont étroitement liées.

La plupart des travaux s'accordent à donner un rôle important à l'environnement¹⁴ mais celui-ci est considéré dans son ensemble. Il ne s'agit donc pas uniquement de l'espace au sein duquel les apprentissages vont avoir lieu, c'est-à-dire l'école et plus particulièrement la salle de classe, mais de l'ensemble des éléments et des facteurs qui constituent l'environnement de l'enfant, incluant le ou les adultes ou encore le matériel.

En se plaçant du point de vue de l'aménagement de l'espace ce sont essentiellement les aspects du développement cognitif et du développement social de l'enfant qui entrent en jeu.

Alors que le développement cognitif de l'enfant sera stimulé par des situations d'apprentissage en lien avec le matériel, le développement social et affectif sera quant à lui stimulé par les interactions avec l'adulte et avec les autres enfants. Pour rappel à l'âge de l'école maternelle, c'est-à-dire entre 3 et 6 ans, l'enfant est dans une phase de développement affectif très chargée et la séparation d'avec les parents et le milieu familial constitue une étape supplémentaire. La dimension sécurisante de l'environnement classe a donc une importance décisive pour favoriser la construction et la prise de repères chez l'enfant.

Par ailleurs les différentes théories du développement de l'enfant mettent en avant l'importance des interactions entre pairs qui est une réelle source d'apprentissages : du social à l'individuel pour Vygotski et de l'individuel au groupe pour Piaget.

¹³ <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-57.htm>

¹⁴ <https://edupass.hypotheses.org/468#chap2>

Du point de vue de l'enseignement il en ressort que l'alternance de moments offrant à l'enfant la possibilité de s'exprimer à la fois individuellement et à la fois en plus ou moins grand groupe sur une journée est un point de vigilance. Il est donc du registre de l'enseignant de proposer un aménagement de l'espace qui offre à l'enfant la possibilité d'explorer ses besoins individuels mais aussi sa sociabilité et son ouverture aux autres.

1-2-2 Théories concernant l'aménagement de l'espace pour l'accueil d'enfants

En tenant compte des mécanismes du développement de l'enfant et du constat d'un fort besoin d'exploration, il devient évident que chaque lieu, chaque pièce où celui-ci est amené à évoluer peut-être à l'origine d'un apprentissage, c'est pourquoi il est essentiel de s'attarder à réfléchir en amont l'organisation de cet espace.

Plusieurs théories entrent en considération. Une place importante est accordée à l'environnement dans les différents stades du développement de l'enfant identifiés par Piaget. En effet, si durant la première phase dite sensori-motrice, les stimuli perçus par l'enfant sont principalement liés à son propre corps ou à son environnement très proche, ces derniers s'élargissent progressivement au reste de son environnement. Ainsi, très vite, l'enfant est attiré par ses différentes composantes, et l'intérêt suscité influence son besoin de se déplacer pour explorer. Il est donc établi un lien direct entre l'environnement spatial qui entoure l'enfant et son développement psychomoteur.

Le pédopsychiatre et psychanalyste D. Winnicott¹⁵ affirme même qu'« il n'y a pas de bébé sans son environnement » et que si l'enfant n'est pas stimulé sur le plan sensoriel il dépérit, mettant ainsi l'accent sur le besoin d'interaction entre l'enfant et son environnement.

Sur le plan moteur, au fur et à mesure qu'il grandit l'enfant passe progressivement d'une position couchée dans laquelle on peut dire qu'il subit l'espace et l'environnement, à une position debout et une liberté de déplacements. Il n'est donc plus passif et peut au contraire se servir de ce qui l'entoure pour développer des compétences et satisfaire son besoin d'exploration. Selon R. Caffari¹⁶, pédagogue, l'aménagement de l'espace dans le cadre du développement de l'enfant prend tout son sens, puisqu'il revient à l'adulte d'offrir à l'enfant un environnement et un cadre suffisamment stimulant et sécurisant pour l'encourager.

¹⁵ Association NAVIR, « Le temps de l'enfance et leurs espaces : les nouveaux lieux d'accueil de la petite enfance, exemples et pratiques » – Editions Navir - 1994

¹⁶ R. Caffari, « Pour que les enfants jouent » – Editions Loisirs et Pédagogie - 1988

1-2-3 Le rôle du matériel

Le matériel à disposition de l'enfant dans le milieu scolaire doit répondre à plusieurs objectifs : d'une part offrir assez de stimulations sensorielles, et d'autre part permettre le développement de compétences en lien avec les programmes de l'école maternelle. S'il n'existe pas réellement de théories sur le sujet il suffit de bon sens pour affirmer que le matériel doit donc être varié et disponible en quantités suffisantes pour la collectivité.

Déjà en 1988 Caffari insistait sur le fait que « Le jeu n'est pas un rêve, il est apprentissage du monde, de l'autre et de la relation (...). C'est en jouant qu'il faut entrer dans la vie. ».

Annexe N°1 : Le jeu dans les programmes de l'école maternelle

1-2-3 Les théories et courants pédagogiques qui prônent l'autonomie de l'enfant

La plupart des théories pédagogiques développées ci-après tirent leurs fondements de théories issues des grands noms de la psychologie constructiviste. On peut citer principalement les travaux de Piaget (1896 – 1980), psychologue Suisse, sur le développement de l'enfant, à qui l'on doit le concept d'auto-socio-construction¹⁷ : l'apprentissage est à la fois un acte individuel, autonome et singulier (auto) et un acte qui se conduit dans un cadre socialisé (à travers les interactions et les échanges). Ainsi si les capacités sont individuelles, la faculté de les développer résulte d'un contexte collectif, l'un ne va pas sans l'autre et la mise en œuvre de ces deux composantes est une condition à la bonne réalisation des apprentissages.

La pédagogie Montessori, l'auto-éducation :

Dès lors que l'on parle de l'autonomie de l'enfant on associe le courant pédagogique développé par Maria Montessori (1870 – 1952) dont les travaux, initialement destinés aux interactions avec les enfants handicapés, se sont ensuite concentrés sur l'éducation et le développement sensori-moteur de l'enfant.

Aujourd'hui la pédagogie Montessori présente l'objectif suivant « aider l'enfant à se construire pleinement, de manière autonome pour devenir un adulte confiant et responsable [...] et place l'enfant enfantant qu'acteur de sa propre vie ».¹⁸

L'environnement prend une place prépondérante, les conclusions des observations et recherches de M. Montessori montrent que les enfants évoluent mieux, et donc se construisent mieux, à la fois sur

¹⁷ http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction

¹⁸ <https://decouvrir-montessori.com/quest-ce-que-la-pedagogie-montessori/>

le plan des apprentissages et sur le plan socio-affectif, dès lors que celui-ci leur est spécifiquement adapté.

La pédagogie Reggio¹⁹, quand l'adulte n'est que le provocateur des apprentissages :

Ce courant pédagogique tire ses origines d'une expérience menée par l'enseignant et pédagogue Loris Malaguzzi dans la ville de Reggio Emilia au nord de l'Italie, où municipalité, structures périscolaires, écoles maternelles et parents d'élèves positionnent l'enfant comme possédant d'énormes ressources et capacités d'apprentissages qu'il convient de stimuler pour les développer.

Dans la théorie de la pédagogie Reggio il est important de relever deux points principaux. D'abord la place de l'enfant : l'enfant est considéré comme égal de l'adulte, avec une capacité et une envie d'apprendre à travers les expériences du quotidien. Ensuite le rôle de l'adulte qui ne se positionne pas comme un « éducateur » mais comme un accompagnateur.

« Les enfants ont tellement de possibilités et elles sont si diverses, qu'il est dommage de ne se contenter que du peu. La richesse se trouve dans la diversité. »

Il en ressort un certain nombre de pratiques pédagogiques dont le point commun est la mise à disposition par l'adulte d'un environnement permettant à l'enfant de laisser place à sa créativité. Ainsi il peut mener ses propres expériences et en tirer des apprentissages et des compétences, qui seront non pas amenées par l'enseignant (ou l'adulte), mais seulement provoquées. On entend ici par environnement à la fois l'espace, le matériel, la liberté et le temps laissés à l'enfant pour pouvoir expérimenter, créer, tirer ses propres conclusions.

« Les enfants ont tellement de possibilités et elles sont si diverses, qu'il est dommage de ne se contenter que du peu. La richesse se trouve dans la diversité. »²⁰

Ces pratiques trouvent leurs origines dans des courants pédagogiques centenaires que l'on peut regrouper sous le terme de la pédagogie active.

C'est alors que, dès la fin du 19^{ème} siècle, E. Claparède posait les fondements de la pédagogie active : « Une pédagogie active ne doit pas uniquement privilégier le mouvement, la manipulation, l'expérience et la participation même si cela fait partie de son fondement. Elle est active si elle répond à un besoin : tout acte pédagogique doit être une réponse, dans ce cas il est « actif » même si les

¹⁹ E. Dubois, « La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi » - Editions l'Harmattan - 2015

²⁰ Op. Cit, E. Dubois, La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi - Editions l'Harmattan – 2015

élèves ne font qu'écouter. L'éducation fonctionnelle est fondée sur les besoins de l'enfant qui est toujours à l'origine de l'activité pratiquée. »²¹

Annexe 2 : Synthèse des concepts de pédagogie active des grands pédagogues.

Limites et controverses : le prix de l'autonomie

Si les concepts et théories prônant le développement de l'autonomie de l'enfant à l'école sont aujourd'hui fréquents, il n'en reste pas moins que l'on observe certaines limites à leur mise en œuvre.

En effet, deux auteurs contemporains en particulier, P. Meirieu et H. Durler, soulèvent les aspects négatifs de cette tendance et démontrent le cadrage nécessaire pour maintenir l'intérêt de l'enfant comme étant la priorité de ces dispositifs.

Dans un article universitaire H. Durler²² met en avant la distinction entre autonomie de l'enfant en tant qu'élève, au sens de ses capacités à réussir seul une tâche scolaire, et la construction au sens social de l'autonomie.

²¹ E. Claparède, « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » – Editions L'Harmattan - 1905

²² H. Durler, L'autonomie obligatoire – Sociologie du gouvernement de soi à l'école - 2015

1-3 La place de l'aménagement de l'espace dans les théories et concepts pédagogiques

Force est de constater qu'il n'existe pas vraiment de ressources sur le sujet de l'aménagement de l'espace et d'autant moins dans le milieu scolaire. En effet le lien entre aménagement de la classe et pratiques pédagogique demeurant très fort, il semble plus difficile de donner des recettes sur ce point.

Il existe beaucoup de sources et de ressources concernant les pratiques pédagogiques, qu'il s'agisse de ressources officielles ou des nombreux blogs d'enseignants qui partagent leurs pratiques, mais le lien entre mise en œuvre théorique et la réalité du terrain est peu ou pas présent. Il est vrai qu'il semble difficile de donner des clés en ce sens quand on sait que l'environnement de la classe est différent pour chacun (contrainte d'espace, de mobilier ou encore d'effectif d'élèves entre-autres).

Toutefois, il paraît pertinent de se demander s'il ne serait pas judicieux de constituer un « référentiel d'aménagements types » en fonction des pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant, dans le respect de la liberté pédagogique et des textes réglementaires ?

PARTIE 2 : Analyse de situations réelles et pistes de réponse

2-1 Présentation du protocole

Cette seconde partie propose, au regard des éléments théoriques et scientifiques évoqués auparavant, d'expliciter le protocole mis en œuvre dans le cadre de ce travail de recherche afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses, c'est-à-dire :

- L'aménagement de l'espace classe (et on pourra élargir à l'espace école) favorise l'acquisition de l'autonomie chez les enfants à l'école maternelle.
- L'aménagement de l'espace en termes de mobilier ne suffit pas à lui seul à favoriser l'autonomie des enfants, il doit être complété par d'autres dispositifs.

2-1-1 De la problématique aux hypothèses

Si le sujet de l'aménagement de l'espace et de son impact est fortement remis au cœur des préoccupations des personnels éducatifs c'est en partie à cause des différentes politiques éducatives menées ces dernières années. Plus particulièrement on peut citer le dispositif de dédoublement des classes de CP et de CE1 dans les réseaux d'éducation prioritaire, qui impose alors aux équipes de repenser l'aménagement des espaces classes en tenant compte de l'existant.

Toutefois cette approche est particulièrement centrée sur un objectif précis : la réduction des inégalités scolaires et la réussite de tous. C'est d'abord parce que je suis intimement convaincue que l'autonomie est un des facteurs clé de cette réussite que j'ai orienté mes recherches en ce sens.

Dans un second temps, en étayant mes recherches par des apports scientifiques je me suis aperçue que s'il était effectivement admis par la communauté éducative que l'acquisition de l'autonomie est un point essentiel de la réussite scolaire, il n'en reste pas moins que peu de pistes sont proposées sur le terrain pour accompagner les personnels dans cette démarche.

La liberté pédagogique permet à chacun et chacune de mettre en œuvre chaque jour des pratiques pédagogiques mais chaque choix pédagogique est effectué en fonction :

- Du cadre réglementaire et des textes officiels,
- De facteurs intrinsèques (ce qui me convient en tant qu'enseignant, ce avec quoi je suis à l'aise, ce que j'ai envie d'essayer dans ma classe),
- De facteurs environnementaux (les élèves et le renouvellement des profils à chaque nouvelle année scolaire obligeant les professeurs des écoles à une perpétuelle remise en cause de leurs pratiques),
- De facteurs matériels (l'école, la classe, son aménagement)

Les facteurs intrinsèques et les facteurs environnementaux n'étant pas des variables transposables puisque par définition ils sont propres à chaque enseignant, à chaque classe, à chaque élève ; la problématique de l'aménagement de l'espace et de ses enjeux s'est donc imposée sans pour autant pouvoir éliminer les autres facteurs, notamment l'aspect des pratiques pédagogiques, c'est pourquoi il paraît essentiel de les traiter ensemble.

2-1-2 Protocole et contexte de recherche

Pour tenter de vérifier les hypothèses de ce travail de recherche, il a semblé pertinent de mettre en rapport différents aménagements de l'espace par l'observation de professeurs des écoles dans leurs environnements de classe.

Il s'agit donc d'un protocole de recherche basé sur l'observation du terrain. La diversité des pratiques proposées par les enseignants constitue une base de données observables sur laquelle j'ai pu m'appuyer. Afin de réaliser ce travail de recherche d'un point de vue qualitatif, par opposition à une démarche quantitative, je me suis focalisée sur l'observation et l'analyse du fonctionnement de trois classes de maternelle des Pyrénées Orientales en particulier, malgré que mon parcours de formation au sein du Master MEEF m'ait permis d'en visiter un plus grand nombre.

En outre, il s'est révélé difficile de faire la part des choses entre ce qui relève réellement de l'aménagement de la classe de ce qui relève d'une certaine pratique pédagogique, c'est pourquoi lors des observations que j'ai menées j'ai choisi de prendre en note ou en photographie tous les éléments jouant un rôle dans le développement de l'autonomie des enfants. C'est donc dans un second temps, au moment de l'entretien avec les professeurs des écoles concernées que j'ai tenté de distinguer ces deux variables (pour rappel une des hypothèses formulées établie justement un lien entre aménagement de l'espace et pratiques pédagogiques).

Pour pouvoir analyser, traiter et comparer les observations ainsi réalisées j'ai choisi de me concentrer sur trois milieux et aménagement de classe très différents.

C'est pourquoi trois situations seront analysées sur la base d'un niveau de classe de moyenne section. Pour des raisons pratiques d'une part, puisque cela correspond au niveau de classe dans lequel j'enseigne, et parce que j'ai considéré que les enfants de ce niveau étaient suffisamment ancrés dans une posture d'élève pour que des variables trop personnelles et spécifiques à chaque enfant n'entrent pas en jeu au cours des observations.

Chaque situation d'observation présente des spécificités à la fois concernant l'aménagement de l'espace et concernant les pratiques pédagogiques, elles peuvent être succinctement décrites

ainsi (bien que cette vision soit quelque peu réductrice mais les dispositifs seront détaillés dans la partie suivante) :

Classe	Aménagement de l'espace	Pratiques pédagogiques
PS / MS de Mme J.	Très peu de meubles, moins de chaises que d'élèves, des coins dédiés clairement identifiés.	Classe ouverte avec la classe voisine de MS / GS, les enfants circulent librement entre les 2 classes.
MS / GS de Mme E.	Autant de tables que d'élèves, organisées en binômes ou trinômes, beaucoup d'affichage pour identifier les espaces.	Ateliers tournants en binômes, chaque place correspond à une tâche spécifique.
MS/ GS de Mme J dans le cadre expérimental du Mas B.	Cadre expérimental de formation des enseignants au Mas B. : 5 salles identifiées par domaine d'apprentissage et un extérieur en libre accès (sous la surveillance d'adultes).	Les élèves sont à l'origine des apprentissages, ils impulsent et orientent les contenus proposés par les enseignants en fonction des centres d'intérêts à disposition dans l'environnement, ils sont donc libres de circuler librement.

2-1-3 Nature des données recueillies

Les données sont principalement de trois types :

- D'une part les photographies qui servent de support aux analyses concernant l'aménagement de l'espace,
- Les entretiens menés auprès des enseignantes et les verbatim qui en résultent,
- Et enfin les moments de « vie de classe » ou encore les propos d'élèves que j'ai pu retranscrire au cours de mes différentes observations.

Les différents documents sont consultables en annexe et sont regroupés par situation d'observation (photographies, transcription de moments de vie de classe, et verbatim de l'entretien) comme suit :

- Classe de petite et moyenne section de Madame J. : Annexe N°3
- Classe de moyenne et grande section de Madame E. : Annexe N°4

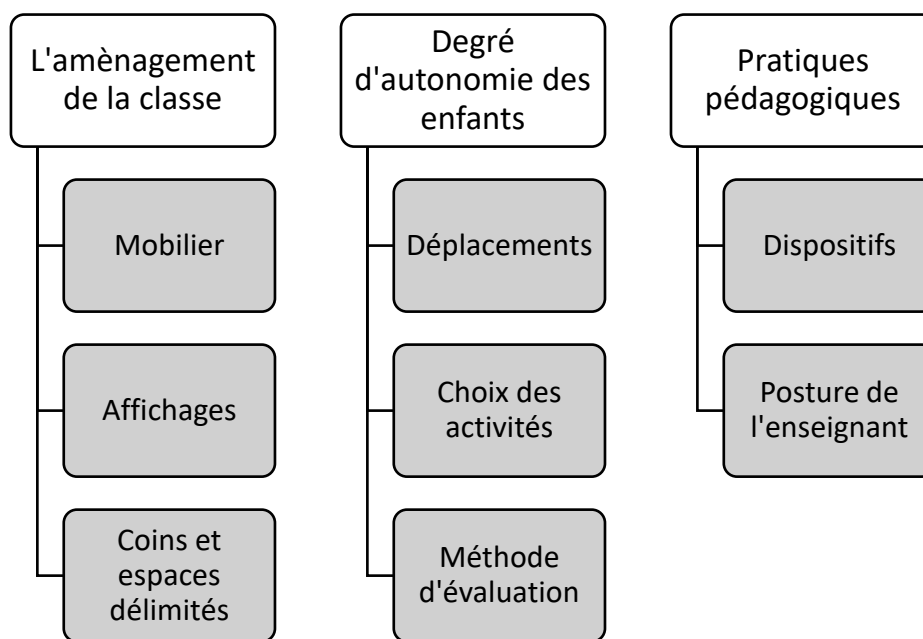
- Classe de petite et moyenne section de Madame J dans le cadre d'un projet expérimental d'école ouverte : Annexe N°5

A titre personnel j'aurai souhaité mettre en œuvre l'expérimentation dans ma classe de petite et moyenne section, mais les contraintes de la classe partagée dans le cadre de mes fonctions à mi-temps rendaient cela difficilement envisageable.

2-1-4 Méthodes d'analyse

Les focales d'observation

Lors de l'élaboration du protocole de recherche plusieurs focales d'observation ont été retenues et l'objet d'étude de ce mémoire est de mettre en évidence les liens entre chacun de ces items :



Les outils d'observation

Pour pouvoir standardiser les critères d'observation et ainsi effectuer un travail d'analyse objectif plusieurs outils ont été élaborés en amont en fonction de l'item.

- Pour tout ce qui concerne **l'aménagement de l'espace** ce sont les photographies qui permettront d'observer et d'analyser l'organisation de l'espace classe sur la base des critères suivants :

Le mobilier :

Critères observés	Questionnement
Quantité / densité de l'espace en mobilier	L'aménagement de la classe est-il plutôt aéré ou chargé ? Y a-t-il plus ou moins de places assises que d'enfants ?

	Y a-t-il beaucoup de mobilier de rangement ?
Utilisation	Quelle est la fonction principale du mobilier de la classe (rangement, cloisonnement des espaces, espace de travail) ?
Mobilité	L'organisation de l'espace avec le mobilier est-il fixe ou mobile ? Le mobilier est-il souvent déplacé pour répondre aux besoins des activités ?
Mobilier et l'autonomie	Existe-t-il des aménagements du mobilier spécifiquement prévus pour une utilisation des enfants en autonomie ?

Les affichages :

Critères observés	Questionnement
Rôle des affichages	Les affichages jouent-ils un rôle dans l'aménagement de la classe ? Quelle est principalement la fonction des affichages (informations, contenu pédagogique, aides pédagogiques, délimitation des espaces) ?

Les coins et espaces délimités

Critères observés	Questionnement
Présence de « coins »	Y a-t-il des coins délimités ? (Coins jeux seulement ou autres ?) L'aménagement de la classe tient-il compte de la présence de ces coins ? Comment sont-ils délimités ?

- ✓ Pour l'observation du **degré d'autonomie de l'enfant** trois principaux axes d'observation sont pris en compte : les déplacements de l'enfant dans la classe, le degré de liberté qui lui est confié quant au choix de ses activités, et enfin les différents moyens d'évaluation mis en

œuvre. En effet, pour rappel l'autonomie de l'enfant dans le milieu scolaire peut s'entendre selon deux aspects majeurs :

- l'enfant évolue-t-il dans un milieu suffisamment sécuritaire sur le plan physique mais aussi affectif (en lien avec la définition proposée par Maria Montessori qui affirme que l'enfant doit avoir une estime de lui suffisante pour pouvoir entrer dans les apprentissages) ?
- L'organisation proposée permet-elle à l'enfant d'être acteur et autonome dans la réalisation mais aussi dans le suivi de ses apprentissages (critère de l'autonomie qui se rapproche plus de la définition proposée par J. Lorigny) ?

Pour pouvoir analyser ces critères l'observation du comportement des enfants, une grille d'observation permettra d'établir si l'on peut considérer que l'enfant est autonome dans son environnement ou non.

Questionnement	Oui	Oui à certains moments	Non	Commentaires
Les déplacements				
L'enfant est-il libre de se déplacer (ou de se placer) comme il le souhaite ?				
L'enfant connaît-il (et sait-il s'en servir) les fonctions des différents espaces de la classe ?				
Le positionnement de l'enfant est-il laissé libre ou imposé ?				
Le choix des activités				
L'enfant est-il libre de choisir ses activités ?				
La tâche à effectuer est-elle imposée ?				
Les moyens mis en œuvre pour le suivi et l'évaluation des apprentissages				
Y a-t-il des moyens de suivi et d'évaluation à la disposition de l'enfant ?				
D'une façon générale l'enfant est-il acteur de l'évaluation de son travail ?				

- ✓ Enfin, des entretiens menés auprès des enseignantes observées permettent de recueillir leur point de vue et d'établir l'existence ou non d'un lien entre l'aménagement de l'espace, le développement de l'autonomie et les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Les entretiens sont menés en différé, en dehors de la classe et ne s'appuient pas sur des supports photographiques ou vidéos car ils ont pour but d'analyser précisément les pratiques pédagogiques développées dans le but de développer l'autonomie de l'enfant, et pour lesquelles un aménagement spécifique de l'espace a été mis en œuvre.

Annexe 3 : Guide pour la conduite des entretiens.

2-2 Analyse des résultats

2-2-1 Analyse des situations observées

Cette partie propose la synthétisation puis l'analyse de l'ensemble des données collectées dans le cadre de ce protocole de recherche, l'ensemble des données recueillies étant consultable en annexe. Après une analyse synthétique de chaque situation observée, il s'agit de pouvoir identifier des points communs et des points de divergence afin de pouvoir répondre aux hypothèses de recherche

Analyse synthétique de chaque situation

La classe de Mme E, moyenne et grande section :

L'aménagement de la classe

- Mobilier
 - Autant de places assises que d'élèves
 - Beaucoup de petit mobilier (table individuelle en majorité)
 - Peu d'espace pour circuler
- Affichages
 - nombreux affichages (coin écriture, coin écoute, etc) essentiellement à visée informative
- Coins et espaces délimités
 - Le mobilier sert de cloisons entre les différents espaces
 - Coin jeu très limité mais présence d'un coin sciences et d'un coin lecture

Degré d'autonomie des enfants

- Déplacements
 - Les enfants sont autonomes pour aller s'installer à l'activité mais ne sont pas libres dans leur positionnement (assis à une table de travail) ni de choisir leur place.
 - Ils doivent rester à leur place durant les temps d'ateliers
 - Au coin regroupement chaque élève a une place attribuée avec son étiquette prénom.
- Choix des activités
 - Les activités sont imposées selon un planing de rotation prévu par l'enseignante
- Méthode d'évaluation
 - c'est l'enseignante qui évalue après chaque atelier

Pratiques pédagogiques

- Dispositifs
 - les enfants travaillent en binômes (fixés par l'enseignante) et passent obligatoirement par tous les ateliers prévus dans l'ordre déterminé par l'enseignante
 - Les binômes sont en autonomie, sous la surveillance de l'atsem pendant que l'enseignante prend un groupe d'élèves en atelier dirigé
- Posture de l'enseignante
 - Pendant les ateliers l'enseignante ne s'occupe que de son petit groupe d'élève, l'atsem supervise les élèves en autonomie.
 - Il y a beaucoup de différenciation dans cette classe, par exemple chaque atelier est conçu avec différents niveaux de difficultés et l'enseignante détermine quel niveau l'élève peut faire, de plus, en cas de réussite l'élève peut donc passer au niveau suivant et valoriser ses progrès.
 - Il est prévu un petit temps d'évaluation à la fin de chaque atelier durant lequel l'enseignante fait le tour des différents binômes pour évaluer (à l'aide d'un tableau d'évaluation)

Analyse synthétique :

L'observation de cette classe de moyenne et grande section permet de mettre en avant l'importance d'un aménagement de l'espace réfléchi par l'enseignante pour favoriser l'autonomie des enfants. On remarque notamment que les enfants sont très autonomes quant à leur organisation de travail. En effet ils savent où et comment se placer pour les différents ateliers, ils connaissent parfaitement les fonctions des différents espaces et les tâches attendues pour chacun d'eux. Cette capacité à faire seul (se déplacer seul et effectuer la tâche demandée seul fait référence à un pan de la définition de l'autonomie proposée en début de ce travail de recherche : l'autonomie d'action.

Toutefois, il ressort de l'observation de cette classe le paradoxe suivant : peut-on considérer que l'aménagement de l'espace permet réellement de développement de l'autonomie de l'enfant alors qu'il n'a finalement aucune liberté tellement le cadre est rigoureux ? Il s'agit là de tenir compte de l'autre pan de la définition de l'autonomie : l'autonomie de décision, que l'on peut assimiler à la liberté de choix.

Ce fonctionnement permet donc aux enfants d'évoluer de façon autonome et à l'adulte de garder la maîtrise des déplacements et du niveau sonore dans la classe.

En conclusion l'observation de cet aménagement et des pratiques pédagogiques qui y sont associées pose la question de la limite entre activité en autonomie et activité guidée, qui par la mise en œuvre d'un cadre très sécurisant pour les enfants, leur permet de travailler en autonomie totale sans pour autant qu'ils développent l'autonomie dans le sens de la prise de décision ou des libertés de choix.

La classe de Mme J, petite et moyenne section :

L'aménagement de la classe

- Spécificités de la classe : deux classes côte à côte fonctionnent en classe ouverte et en espaces partagés, la classe de PS/MS de Mme J et la classe de MS/GS de Mme ?, la porte séparant les deux classes est ouverte dès l'accueil.
- Mobilier
 - Moins de places assises que d'élèves, une des deux classes est très épurée avec seulement deux tables dont le coin peinture.
 - Pas de bancs pour le coin regroupement
 - Diverses possibilités pour s'installer : chaises, coussins variés, tapis à disposition
 - Chaque classe regroupe des domaines spécifiques, l'une étant plutôt axée sur les activités artistiques et le langage et l'autre sur le domaine mathématiques et les sciences.
 - Beaucoup d'espace pour circuler
- Affichages
 - Quelques affichages pour identifier les différents espaces mais surtout des affichages à visée pédagogique
- Coins et espaces délimités
 - Les deux classes permettent de créer deux espaces distincts
 - On retrouve également des coins spécifiques dans chacune d'elles (coin jeu très présents, coin lecture et détente, coin art, coin mathématiques, etc).

Degré d'autonomie des enfants

- Déplacements
 - Les enfants sont autonomes dans leurs déplacements à la fois entre les deux classes et aussi au sein de chacune (avec beaucoup d'espace)
 - Les enfants sont libres de se placer comme ils le souhaitent (chaise, tapis ou coussin, assis ou allongés)
- Choix des activités
 - Les activités sont libres, plusieurs activités dans tous les domaines sont proposées et les enfants choisissent, un système de bracelet permet aux enseignantes de valider qui a fait quel atelier et d'organiser le suivi.
- Méthode d'évaluation
 - Les enseignantes évaluent et communiquent en permanence

Pratiques pédagogiques

- Dispositifs
 - Fonctionnement en classe ouverte et espaces partagés à deux classes.
 - Chaque enseignante propose un atelier dirigé dans sa classe et des ateliers en autonomie en fonction de ses domaines.
 - Les enfants choisissent leur activité et le système de bracelet ainsi que la communication entre les enseignantes permet d'assurer le suivi.
- Posture de l'enseignant
 - En plus des ateliers (dirigé et en autonomie) proposés par les enseignantes les enfants ont la liberté de choisir d'autres activités à disposition dans les classes.
 - Le matériel est accessible pour les enfants, ils sont autonomes pour sortir et ranger leurs activités.

Analyse synthétique :

L'observation de cet aménagement de classe encore peu commun, avec un système de classe partagée, met en avant la mise en œuvre d'un aménagement très spécifique à ce fonctionnement. En effet ce dispositif implique, en plus d'une communication accrue entre les enseignantes, une organisation pratique différente de ce qui se fait habituellement.

Cet aménagement permet, en mutualisant les superficies des deux classes, de libérer de l'espace ce qui influence de façon très nette les aménagements. Les classes sont beaucoup plus épurées et l'on y circule plus facilement.

S'agissant de développer l'autonomie des enfants, l'aménagement de cet espace partagé entre deux classes joue un rôle majeur puisqu'il impose de laisser une grande liberté de mouvement aux enfants afin qu'ils explorent et exploitent tous les espaces. Par ailleurs, la présence de mobilier facile à déplacer et en accès libre aux enfants permet de leur laisser plus de libertés.

En conclusion, l'association de cet aménagement et des dispositifs mis en pratique permet assurément de développer l'autonomie des enfants. En effet ils évoluent dans un environnement dont l'aménagement permet de leur laisser une grande liberté de déplacement et ils sont également laissés libres de choisir leurs activités.

La classe de Mme J. moyenne et grande section, dans le contexte expérimental du Mas B.

L'aménagement de la classe	Degré d'autonomie des enfants	Pratiques pédagogiques
<ul style="list-style-type: none">•Spécificités du dispositif : plusieurs classes issues d'écoles différentes participent à ce projet expérimental. Un grand parc et 4 salles sont spécifiquement aménagés pour les accueillir.•Mobilier<ul style="list-style-type: none">•Moins de places assises que d'élèves, des tables et chaises dans les salles "sciences et mathématiques" et "arts et langages" mais aussi de nombreux poufs, tapis, petit mobilier.•Diverses possibilités pour s'installer : chaises, coussins variés, tapis à disposition, variables en fonction des espaces.•Chaque salle a une dominante spécifique et est aménagée en fonction.•un très grand espace pour circuler (entre les 4 salles et l'extérieur).•Affichages<ul style="list-style-type: none">•Quelques affichages permettent de préciser les fonctions de chaquessalle mais c'est surtout l'aménagement spécifique de chacune qui permet leur identification.•Des affichages permettent de préciser l'emplacement des différents jeu et matériel pour faciliter le rangement.•Coins et espaces délimités<ul style="list-style-type: none">•Chaque salle correspond à un coin et comporte elle même différents espaces (exemple salle jeu d'imitation avec un coin poupée, un coin déguisement, un coin cuisine, etc).	<ul style="list-style-type: none">•Déplacements<ul style="list-style-type: none">•Les enfants sont totalement libres, ils peuvent circuler comme ils le souhaitent entre les différentes salles et l'extérieur•Les enfants sont libres de se placer comme ils le souhaitent (chaise, tapis ou coussin, assis ou allongés)•Choix des activités<ul style="list-style-type: none">•Les activités sont libres, et le matériel en libre accès, le seule consigne est de ranger ce qui a été utilisé.•Méthode d'évaluation<ul style="list-style-type: none">•retour collectif en fin de demie-journée	<ul style="list-style-type: none">•Dispositifs<ul style="list-style-type: none">•espace totalement ouvert.•les enfants sont en totale autonomie•Les enfants choisissent leur activité•Posture de l'enseignant<ul style="list-style-type: none">•Les enseignantes rebondissent aux impulsions émises par les enfants en ajoutant du matériel, en suggérant des utilisations différentes, en apportant des savoirs notionnels...•Il n'y a pas d'atelier imposé•Le matériel est accessible en totale autonomie pour les enfants.

Analyse synthétique :

Dans ce dispositif expérimental le fonctionnement habituel de l'école tel qu'on le conçoit est totalement remis en cause. Les enfants disposent d'une liberté totale sous réserve de respecter les règles de sécurité de base (ne pas sortir s'il n'y a pas deux adultes dehors, ne pas courir, ranger son matériel).

Ce fonctionnement impose aux enseignantes une grande adaptabilité et beaucoup de réactivité pour savoir rebondir sur les impulsions émises par les enfants afin d'y associer des apprentissages. Il remet également en question la préparation de la classe et des supports d'apprentissage puisque ce sont les enfants qui, à partir de leur exploration de l'environnement et du matériel à disposition, émettent des envies ou des besoins spécifiques auquel il faut répondre rapidement.

Du point de vue de l'autonomie des enfants, il est clair que ce dispositif favorise le développement de cette dernière. La liberté qui leur est laissée à tous les niveaux (de déplacement, de choix et d'action, Cf. la définition proposée au début de ce mémoire) leur permet, voir même les oblige, à agir en autonomie et à développer celle-ci. L'adulte n'est pas là en permanence, l'enfant fait seul, choisit seul et recourt à l'adulte seulement s'il en ressent le besoin.

Toutefois, quelques limites se posent concernant l'évaluation des compétences mises en œuvre par les enfants, le suivi des progrès ou encore la différenciation pédagogique (et la place des enfants qui sont peu habitués à solliciter l'adulte). Il s'agit donc de questions plus « scolaires » et l'on peut se demander où doit se situer le développement de l'autonomie dans ce contexte.

Ce dispositif pose la question de la confiance que l'on accorde aux enfants et des limites à poser : faut-il imposer des temps d'apprentissages ou au contraire la richesse de l'environnement qui leur est proposée leur permet d'entrer spontanément dans les apprentissages (passée la phase de découverte de cet environnement nouveau) ? Il en ressort l'importance pour l'adulte de penser l'aménagement de l'espace pour qu'il soit suffisamment stimulant dans cette perspective, et nous retrouvons là les fondements des théories de la pédagogie active.

2-2-2 Points communs et points de divergence

De l'analyse des différentes observations menées dans ces classes, il est possible de faire émerger quelques points communs mais l'on recense surtout des points de divergence. En effet bien que les trois dispositifs se présentent comme des configurations de classe permettant de favoriser le développement de l'autonomie des enfants, le seul véritable axe commun reste la volonté des enseignantes d'aller en ce sens. Car en pratique les aménagements et les dispositifs sont très différents.

Dans la classe de Mme E. l'aménagement de la classe est totalement pensé en fonction des dispositifs mis en œuvre, c'est-à-dire que le mobilier, les affichages et les coins sont pensés pour permettre le fonctionnement des ateliers en binôme, avec trois quarts de l'effectif de la classe en autonomie sous la supervision de l'Atsem. En ce sens, c'est pour favoriser la concentration et réduire le niveau sonore de la classe que les enfants sont installés à deux par activité. Néanmoins ce dispositif met très clairement en valeur l'importance du cadre, de l'affichage, et des habitudes scolaires qui permettent aux enfants de se repérer et d'agir de façon autonome.

A contrario, dans la classe de Mme J. c'est d'abord la volonté de pouvoir laisser les enfants évoluer en autonomie tant sur le plan des déplacements que sur le plan des choix d'activités, qui a orienté l'enseignante à opter pour un aménagement de l'espace plus modulable et plus aéré, rendu possible grâce au fonctionnement en espaces partagés à deux classes.

Enfin, le dispositif expérimental mené au Mas B. avec la classe de Mme J. tend à pousser encore un peu plus loin le degré d'autonomie laissé aux enfants, et l'on constate qu'il est tout à fait possible de laisser l'ensemble des élèves en totale autonomie dans un milieu sécurisé et dans le respect des règles de sécurité.

Le questionnement qui émerge de ces différentes observations est donc bien en lien avec la problématique de recherche, à savoir quels enjeux et quels moyens offre l'aménagement de l'espace pour favoriser le développement de l'autonomie des enfants ? Et si la réponse à ce questionnement sera apportée par la suite on voit d'ores et déjà émerger le lien très fort entre aménagement de l'espace et pratiques pédagogiques.

PARTIE 3 : Bilan et perspectives

Dans la première partie de ce mémoire de recherche plusieurs théories et concepts concernant à la fois le développement de l'enfant, les pratiques pédagogiques et l'aménagement de l'espace ont permis de poser le cadre théorique de ce travail.

Il en ressort l'importance de la prise en compte de ces trois éléments dès lors que l'on parle d'autonomie et on retrouve ces derniers dans la mise en œuvre au quotidien de chacune des situations observées.

3-1 Un aménagement pensé pour développer l'autonomie de l'enfant

La diversité des aménagements observés, des pratiques pédagogiques et des dispositifs mis en œuvre permet de valider la première hypothèse :

L'aménagement de l'espace classe (et on pourra élargir à l'espace école) favorise l'acquisition de l'autonomie chez les enfants à l'école maternelle.

En effet, au regard des résultats et de leur analyse, on constate qu'un aménagement adapté favorise l'autonomie des enfants au travers de trois axes principaux qui sont :

- ✚ La possibilité de se déplacer / de déplacer le mobilier en fonction des envies et de besoins : dans les configurations où cela est possible les enfants se montrent totalement autonomes, ils agissent seuls et de manière responsable dans un cadre sécurisé.
- ✚ L'utilisation de l'affichage (ou de tout autre moyen permettant de délimiter les espaces comme la couleur des murs ou encore l'utilisation de meubles pour cloisonner) lisible et visible par les enfants permet clairement de faciliter leur déplacement en autonomie dans l'environnement.
- ✚ Le recours à un mobilier adapté et accessible aux enfants, qu'il s'agisse du mobilier de travail ou de mobilier de rangement.

Il est possible de classer les trois observations réalisées de la situation avec un aménagement laissant le moins de place au développement de l'autonomie (classe de Mme E.) vers la situation qui favorise le plus le développement de l'autonomie (classe de Mme J. au Mas B.) et on s'aperçoit que c'est dans la situation qui laisse le plus de libertés aux enfants que ceux-ci se montrent le plus autonomes.

La distinction entre autonomie et liberté est donc à nouveau remise en jeu ici, et comme nous l'avons précisé en première partie, cette distinction est très fine car il n'y a pas d'autonomie sans liberté. Pour

autant, dans le contexte scolaire, la liberté est directement liée à d'autres contraintes. Par exemple les aspects sécuritaires : l'encadrement et la gestion d'une classe nécessite forcément de poser un cadre et des limites. Sur ce point nous pouvons faire le lien avec les questions soulevées par les contradictions entre les instructions officielles (toujours avoir les élèves en visuel, savoir où ils sont et ce qu'ils font) et les conclusions des théoriciens qui affirment qu'il faut laisser plus de libertés aux enfants. D'ailleurs, c'est le cas dans le dispositif du Mas B. où finalement l'enseignante pouvait passer la journée sans avoir « vu » un élève en dehors des temps de regroupement, celui-ci étant libre de ses déplacements dans toute la structure d'accueil, et Mme J. constate qu'il n'y a eu aucun incident alors qu'il en arrive fréquemment en cours de récréation malgré l'encadrement par les personnels enseignants.

De plus, les aspects liés à la vie en collectivité (la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres) et du vivre ensemble sont également remis en cause.

Dès lors, il convient de trouver le juste milieu pour favoriser le développement de l'autonomie tout en respectant le contexte scolaire, et si l'aménagement de l'espace répond au premier critère de favoriser l'autonomie, pour ce qui est du contexte scolaire c'est du côté des pratiques pédagogiques qu'il faut se tourner, ce nous m'amène à valider la deuxième hypothèse de recherche :

L'aménagement de l'espace en termes de mobilier ne suffit pas à lui seul à favoriser l'autonomie des enfants, il doit être complété par d'autres dispositifs.

3-2 Une posture enseignante facilitatrice

Pour favoriser le développement de l'autonomie il faut donc en plus d'un aménagement adapté mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui vont également dans ce sens.

Les différentes observations menées permettent d'identifier une liste non exhaustive d'éléments impliquant l'enseignant au travers de sa posture et de ses pratiques.

3-2-1 Une volonté de l'enseignant

Ce qui ressort des observations réalisées comme étant un facteur majeur, amenant les enseignants à imaginer et concevoir leur aménagement de classe différemment, c'est tout d'abord une volonté marquée de créer un climat de travail serein laissant une place importante à l'autonomie.

Dans les trois situations, l'entretien et le questionnaire posé quant aux motivations et aux choix d'aménagement de l'espace met en avant une réelle volonté de la part de l'enseignante, ce qui

l'amène alors à envisager un aménagement spécifique. Celui-ci pouvant ensuite être différent en fonction des habitudes de classe, de l'expérience et des pratiques pédagogiques mise en œuvre.

3-2-2 L'importance du lâcher-prise

Par ailleurs si les enseignantes observées expriment clairement l'envie de laisser une place importante à l'autonomie des élèves et s'attardent à mettre en œuvre des dispositifs permettant de la développer, on constate que la faculté de l'enseignante à lâcher prise est primordiale.

En effet, laisser plus d'autonomie aux enfants implique entre-autre de se faire confiance en tant qu'enseignant. Il s'agit alors en quelque sorte de lutter contre le besoin de toujours avoir tous les enfants en visu, de garder le contrôle sur leurs déplacements ou encore de lâcher-prise sur des éléments telle que leur façon de s'installer dans la classe.

Un des éléments marquant des différentes observations est la comparaison entre les différents moyens de gérer les temps de regroupement : dans la classe de Mme E. ce temps est très rythmé et très cadré, chaque élève à sa place sur les bancs et n'en bouge pas, chacun doit être « assis correctement » à sa place. Tandis que dans la classe de Mme J. il n'y a pas d'espace regroupement matérialisé, la seule consigne étant de s'installer tous ensemble en rond et les enfants sont libres de s'asseoir simplement par terre, de prendre un tapis ou un coussin ou encore de s'allonger. Alors même que les activités proposées à ce moment sont semblables (rituels) le dispositif est totalement différent. Il est fortement influencé par l'aménagement de l'espace.

Lorsque la question des temps de regroupement a été évoquée avec les enseignantes les réponses apportées ont été très différentes, si pour Mme J. cela ne change rien que les enfants s'installent comme ils veulent et que c'est au contraire une occasion supplémentaire d'encourager leur autonomie, c'est une question de lâcher-prise qui freine Mme E. pour qui il est plus aisé de gérer le groupe classe dans son intégralité dans le respect d'un cadre très défini.

Le lâcher-prise intervient également dès lors qu'il s'agit de l'organisation et du rangement de la classe : laisser le matériel à la libre disposition des enfants afin qu'ils puissent s'en servir en autonomie, en fonction de leurs envies, implique que l'enseignant tire un trait sur une classe parfaitement rangée en permanence.

3-2-3 L'adaptabilité et la réactivité : des indispensables

Dans la continuité du lâcher-prise, il apparaît également primordial pour les enseignants de faire preuve d'une très grande adaptabilité ainsi que d'une réactivité sans faille. Puisque les enfants sont laissés libres de leurs activités il convient de pouvoir rebondir aux opportunités d'apprentissage ainsi créées et de remettre en cause le traditionnel fonctionnement qui veut que l'enseignant prépare méticuleusement les contenus des apprentissages en amont (plan de séquence, fiches de préparation, programmations) au profit d'un certain opportunisme créée par les enfants.

Là où un fonctionnement de classe plus traditionnel garantit à l'enseignant que tous les enfants sont passés par toutes les activités ciblées. Laisser l'enfant libre de choisir ses ateliers c'est accepter qu'il ne fasse pas nécessairement l'activité à un moment T sous le regard de l'adulte.

3-2-4 La communication entre les équipes pédagogiques

Par ailleurs un des aspects également mis en avant est l'importance d'une très bonne (et très fréquente !) communication entre les différents membres de l'équipe, que ce soit entre enseignants dans le cas des classes ouvertes ou entre l'enseignant et l'Atsem dans le cas où cette dernière est chargée de superviser les élèves en autonomie. Cela implique que chacun et chacune connaissent précisément son rôle, que les limites de l'autonomie accordée aux enfants soient fixées en amont et que des temps d'échange soient prévus pour le suivi des apprentissages.

Si cela est très clairement apparu dans le cas des classes de Mme E entre elle et l'Atsem car elles se connaissent et travaillent ensemble depuis quelques années, et de Mme J. entre elle et la seconde enseignante qui arrivent à dégager des temps informels de mise au point, cela s'est avéré plus compliqué dans le contexte du Mas B.. En effet les espaces plus grands, les espaces constitués dans des pièces séparées et l'extérieur rend plus difficile la communication et les échanges entre adultes. De plus, ce besoin évident de pouvoir échanger et communiquer au sein des équipes soulève également la question de l'institutionnalisation de plages horaires consacrées à la concertation et la préparation collective par l'administration à cet effet.

3-2-5 Des pratiques pédagogiques spécifiques

Enfin, le dernier élément porte sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des classe, que l'on peut aussi associer aux dispositifs.

Que l'aménagement de l'espace soit pensé pour s'adapter à un certain dispositif où à l'inverse que les dispositifs soient revus en fonction de l'aménagement de l'espace, dans les deux cas il existe un réel lien entre les deux.

On peut difficilement imaginer un dispositif avec des groupes de couleurs tournant avec des ateliers précis sur les quatre jours de la semaine dans un espace totalement ouvert comme le Mas B., et on ne peut pas non plus imaginer des enfants en totale autonomie choisissant leur matériel et leur activité dans une classe avec du mobilier inadapté.

Par exemple, fonctionner en classe ouverte, en pédagogie Montessori ou encore en classe flexible implique nécessairement un aménagement spécifique qui doit être décidé en amont par l'enseignant.

3-3 Limites des résultats au regard du contexte de recherche

Il convient de mettre en balance les résultats de ce travail de recherche et d'en préciser les limites à plusieurs niveaux.

Tout d'abord concernant la définition de l'autonomie de l'enfant. En effet il n'y a pas de consensus sur une définition précise et, bien que pour ce mémoire la définition retenue soit une définition précise, celle-ci comporte plusieurs dimensions mises en avant dans différents ouvrages de recherches. Ainsi l'autonomie de l'enfant regroupe à la fois l'autonomie d'action (je fais seul), l'autonomie de décision (j'ai le choix), le fait d'être acteur de ses apprentissages, l'autonomie affective ou encore l'acquisition de clés, de procédures pour apprendre à faire seul.

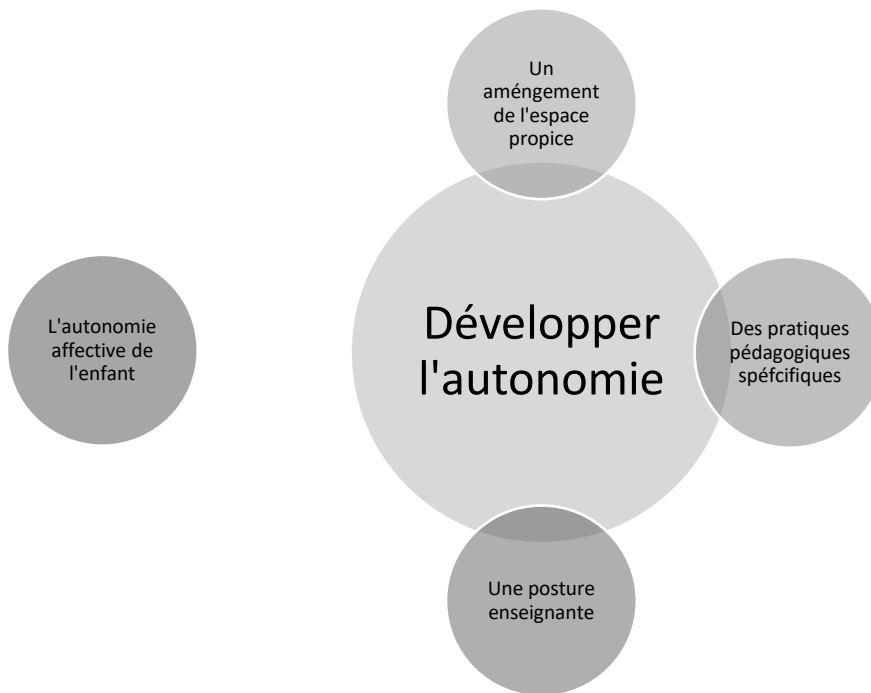
Il convient donc de garder en tête que chaque enseignant possède non seulement sa propre définition de l'autonomie de l'enfant et que celle-ci ne comporte pas forcément toutes les dimensions, mais aussi sa liberté pédagogique. Ainsi, chacun à sa mesure peut développer l'un ou l'autre, ou plusieurs, aspects de l'autonomie et centrer l'aménagement de l'espace et les pratiques pédagogiques sur un axe en particulier (parfois au détriment des autres).

Ensuite, il faut garder à l'esprit que les observations menées l'ont été dans des contextes et des environnements différents, avec des élèves forcément différents, en composant donc avec les contraintes matérielles telles que la taille de la classe et le mobilier disponible, et les individualités des enfants.

La question de la liberté pédagogique est également à considérer puisqu'elle implique que chaque enseignant, dans le respect des textes réglementaires, peut œuvrer de manières différentes pour atteindre un même but : la réussite des élèves, y compris le développement de leur autonomie. De plus, cela pose aussi la question du degré d'acceptabilité de la communauté éducative de ces pratiques dites innovantes, au regard de pratiques plus courantes.

CONCLUSION

Pour conclure ce travail de recherche dont l'objectif était de montrer dans quelles mesures l'aménagement de l'espace favorise le développement de l'autonomie de l'enfant, il semble important de garder en tête que si l'aménagement de l'espace est un facteur clé, il est nécessairement couplé avec d'autres facteurs :



Pour favoriser le développement de l'enfant dans le milieu scolaire il faut à la fois être en mesure de proposer :

- ✚ Un aménagement de l'espace propice, c'est-à-dire un espace pour circuler et se déplacer librement, du mobilier adapté tant pour les activités de travail que pour le rangement du matériel, et des espaces et des coins clairement identifiables pour une utilisation en autonomie par les enfants, sans oublier un cadre sécurisant.
- ✚ Des pratiques pédagogiques cohérentes : un véritable lâcher-prise de l'enseignant pour laisser une grande liberté aux enfants, une adaptabilité qui remet en cause la vision classique de la mission de l'enseignant (l'enfant est le moteur de ses apprentissages, il donne une impulsion à partir de l'exploration de son environnement et l'enseignant s'adapte pour intégrer des apprentissages et lui permettre de développer des compétences en lien avec les programmes), et une importante communication entre les différents personnels éducatifs.

- ✚ Une posture de l'enseignant qui laisse la place à la découverte et à l'exploration, qui place l'enfant au centre de ses apprentissages et qui se positionne comme un soutien disponible pour approfondir ou étayer si l'enfant en ressent le besoin.
- ✚ La prise en compte d'un facteur externe : le développement de l'enfant et son autonomie affective qui lui est propre. En effet mettre en œuvre un aménagement de l'espace et des pratiques pédagogiques spécifiques implique la prise en compte des besoins et des rythmes propres à chaque enfant.

Enfin, plusieurs aspects restent à éclaircir et pourraient faire l'objet d'un travail de recherche complémentaire, notamment l'évaluation qui s'avère de plus en plus compliquée à mettre en œuvre quand le degré d'autonomie de l'enfant est élevé. Pour approfondir dans le cadre d'une démarche de développement de l'autonomie de l'enfant il serait intéressant de se tourner vers les différents dispositifs d'évaluation tels que l'auto-évaluation et les outils de suivi des progrès pour les enfants.

Sur un plan plus large, la question de l'autonomie de l'enfant et le fait d'encourager celle-ci pose un questionnement du registre de la psychologie qu'il serait également intéressant de développer par la suite : dans un milieu qui prône le développement de l'autonomie quelle place accorder à la sociabilisation et où se situe la limite entre autonomie et individualisme ? Car si les enfants sont laissés libres de leurs activités il paraît alors légitime de s'interroger sur l'aspect du vivre ensemble, chacun étant libre de faire seul ou à plusieurs, et d'aller à son rythme.

Pour conclure sur le plan personnel, je retire de ce travail de recherche une grande richesse, grâce à la diversité des situations que j'ai pu observer. Et le travail de recherche théorique et de réflexion que j'ai mené me servira à développer ma pratique enseignante dans le souci permanent de favoriser la réussite de tous les élèves. Les questions soulevées à l'issue de ce mémoire me poussent à continuer mes recherches à titre personnel pour continuer d'enrichir mes connaissances, tant sur le plan des pratiques pédagogiques que sur le plan du développement de l'enfant.

Références

Bibliographie

- Association NAVIR, « Le temps de l'enfance et leurs espaces : les nouveaux lieux d'accueil de la petite enfance, exemples et pratiques » – Editions Navir – 1994
- Bossis J., Livérato C., Dumas C., Mejean C. « Aménager les espace pour mieux apprendre », éditions Retz, 2015
- Caffari R., « Pour que les enfants jouent » – Editions Loisirs et Pédagogie - 1988
- Callahan S. et Chapelle F., « Les théories comportementales et cognitives » - Editions Dunod – 2016
- Claparède E., Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale – Editions L'Harmattan – 1905
- Connac S., « Apprendre avec les pédagogies coopératives », éditions ESF, 2010
- Diller D., « Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage », éditions Chenelière Education, 2015
- Dubois E., « La pédagogie à Reggio Emilia cité d'or de Loris Malaguzzi », éditions l'Harmattan, 2015
- Durler H., « L'autonomie obligatoire – Sociologie du gouvernement de soi à l'école » - 2015
- Lorigny J., « Les systèmes autonomes » – éditions Dunod – 1993
- Maslow A., « Theory of Human Motivation » - Psychological Review N° 50 – 1943
- Meirieu P., « Comment aider nos enfants à réussir »
- Meirieu P., « Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même », éditions ESF, 2016
- Montessori M., « Peut-on apprendre à être autonome »
- Oury F., « Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ? », éditions PEMF - 2001

Articles et revues spécialisées :

- Bourreau JP., et Sanchez M., « L'éducation à l'autonomie », cahiers pédagogiques n° 449 :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>
- Jeanmart G., « L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes » :
<http://www.philocite.eu/basewp/wp->
- Marie G., « Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation » *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°92, avril 2014 :
<https://edupass.hypotheses.org/468#chap2>
- L'autonomie de l'enfant en maternelle :
<http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=39226>
- [content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf](http://www.educ-revues.fr/content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf)

- Expérthèque, « Individualiser les parcours pour construire l'autonomie des élèves dès la maternelle » :

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13504.pdf>

Sitographie

- Théorie Montessori :

<http://www.montessori.quebec/education/index.php?page=autonomie>

<https://decouvrir-montessori.com/quest-ce-que-la-pedagogie-montessori/>

- Définition autonomie par P. Meirieu : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

- Référentiel des compétences de professeurs des écoles :

<https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

- Aménagement de la classe :

[https://www.ac-orleans-](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/rh/hygiene_et_securite/Notes_techniques/ERGONOMIE_DES_LOC)

[tours.fr/fileadmin/user_upload/rh/hygiene_et_securite/Notes_techniques/ERGONOMIE_DES_LOC_AUX_SCOLAIRES/notinfo43.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/rh/hygiene_et_securite/Notes_techniques/ERGONOMIE_DES_LOC_AUX_SCOLAIRES/notinfo43.pdf)

- Guide de construction des école (Ministère de l'Education) :

<http://www.ressources-caue.fr/Record.htm?record=992312471059>

- Aménager et faire vivre les espaces dans la classe :

[https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/sites/www.ac-](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/sites/www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_amenagement_pourquoi_comment.pdf)

[caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_amenagement_pourquoi_comment.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_amenagement_pourquoi_comment.pdf)

- Concept d'auto-socio-construction :

http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction

- Programmes officiels de l'Education Nationale, BOEN spécial du 26 mars 2015 :

<https://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

- Définition autonomie :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

Annexes

Plan des annexes

Annexe N° 1 : Le jeu dans les programmes de l'école maternelle

Annexe N°2 : Synthèse des concepts de pédagogie active des grands pédagogues

Annexe N°3 : Questionnement pour la conduite des entretiens

Annexe N°4 : Documents concernant la classe de Mme J. (classe partagée)

- Photographie
- Grilles d'observation
- Retranscription des moments clés de l'entretien

Annexe N°5 : Documents concernant la classe de Mme E.

- Photographie
- Grilles d'observation
- Retranscription des moments clés de l'entretien

Annexe N°6 : Documents concernant la classe de Mme J. dans le cadre expérimental du Mas B.

- Photographie
- Grilles d'observation
- Retranscription des moments clés de l'entretien

Annexe N°1 : Le jeu dans les programmes de l'école maternelle.

Extrait du document Eduscol « Jouer et apprendre »

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

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

[...] 2.1. Apprendre en jouant « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. » [...]

Une dimension culturelle

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

Une dimension « sensée »

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

Une dimension sociale

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

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

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Cadrage général : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

Une dimension affective 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. (Programme de l'école maternelle, 2015 page 3)

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

Ressource consultable ici :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Annexe n°2 : Synthèse des concepts de pédagogie active des grands pédagogues²³

Edouard Claparède (1873-1940)

Médecin et psychologue suisse qui fait partie aussi du mouvement de l'école active mais il parle plutôt « d'école fonctionnelle ». Une pédagogie active ne doit pas uniquement privilégier le mouvement, la manipulation, l'expérience et la participation même si cela fait partie de son fondement. Elle est active si elle répond à un besoin : tout acte pédagogique doit être une réponse, dans ce cas il est « actif » même si les élèves ne font qu'écouter. L'éducation fonctionnelle est fondée sur les besoins de l'enfant qui est toujours à l'origine de l'activité pratiquée. Les principes de cette école sont les grandes lois de conduite et de développement de tout organisme vivant : loi du besoin, de l'intérêt, du tâtonnement. Le besoin à l'école peut être suscité par le jeu car celui-ci va fournir des mobiles d'action : le jeu est le pont reliant la vie et l'école. Comme pour Maria Montessori, l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin organique ou intellectuel.

Adolphe Ferrière (1879-1960)

Le système éducatif à l'époque maintient les élèves dans une dépendance totale vis-à-vis de la société des adultes. A. Ferrière souhaite encourager l'autonomie des enfants et instaurer avec eux un rapport fondé sur la confiance. Pour cela, il préconise le respect de l'activité spontanée de l'enfant et de faire de l'affrontement au monde réel le monde de l'éducation.

Célestin Freinet (1896-1966)

Educateur français, qui fait également partie du mouvement de l'éducation nouvelle. Fondateur de la Coopérative de l'enseignement laïque et d'une école expérimentale dans les années 20, C. Freinet développe une pédagogie basée sur les méthodes actives et la libre expression de l'enfant.

L'instruction est obligatoire mais l'apprentissage ne se décrète pas : « On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif ». L'enseignant ne peut se contenter d'attendre mais il doit faire naître le désir de savoir et créer des situations où les savoirs deviennent des réponses à des questions, selon lui enseigner c'est « l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses ».

²³ https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiV3-73_ZfiAhVWAGMBHbDKAwIQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.institut.free.fr%2Fpe1%2Fentretien%2Fformat_doc%2Fcourant_pedagogique_Joseph.doc&usq=AOvVaw0BuA8dXQvc4sch3JhLz5A3

Annexe 3 : Guide pour la conduite des entretiens

Expérience professionnelle

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis combien de temps enseignez-vous en cycle 1 ?

Quel niveau de classe avez-vous ?

L'autonomie :

Pouvez-vous définir ce qu'est l'autonomie des élèves selon vous ?

Quels sont selon vous les critères les plus importants au sein de votre classe ?

Si vous deviez classer les critères suivants par ordre d'importance ?

- Autonomie des élèves
- Bien être des élèves
- Respect des programmes
- Climat de classe
- Apprentissages et notions
- Vibre ensemble (coopération et entraide)

L'aménagement de la classe :

Depuis combien de temps êtes-vous dans cette classe ?

Etes-vous satisfait de l'aménagement de votre classe ?

Pourquoi avoir choisi ce type d'aménagement ?

Si vous pouviez modifier l'aménagement de la classe que changeriez-vous ?

Vos pratiques pédagogiques :

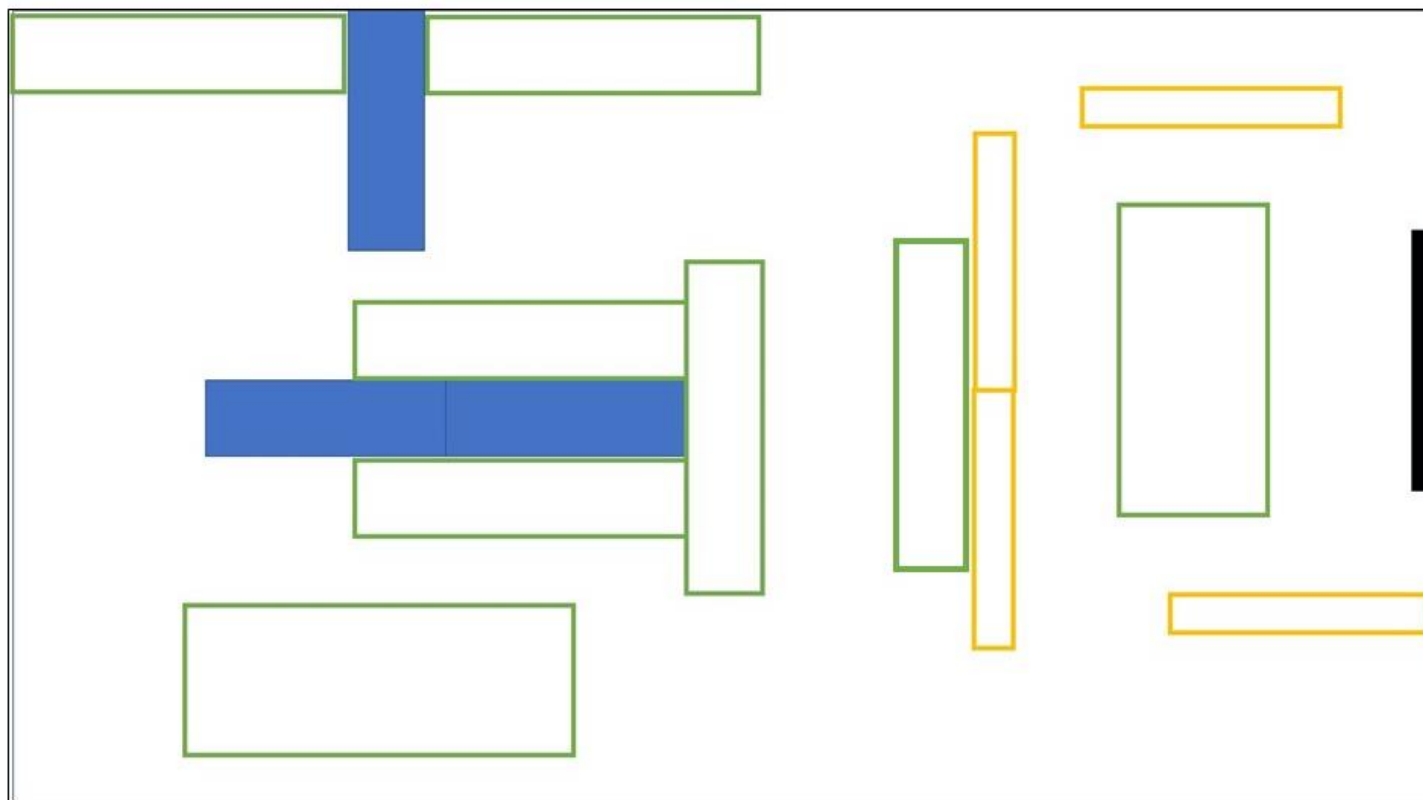
Selon vous à quels moments vos pratiques favorisent-elle l'autonomie des élèves ?

Comment mettez-vous en œuvre la passation des consignes (s'il y en a) ?

Que pouvez-vous dire de vos pratiques concernant l'évaluation ?

Annexe N°2 : Concernant la classe de Mme E.

Plan



Tables

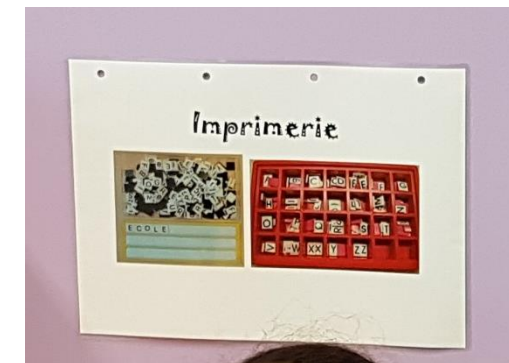


Bancs



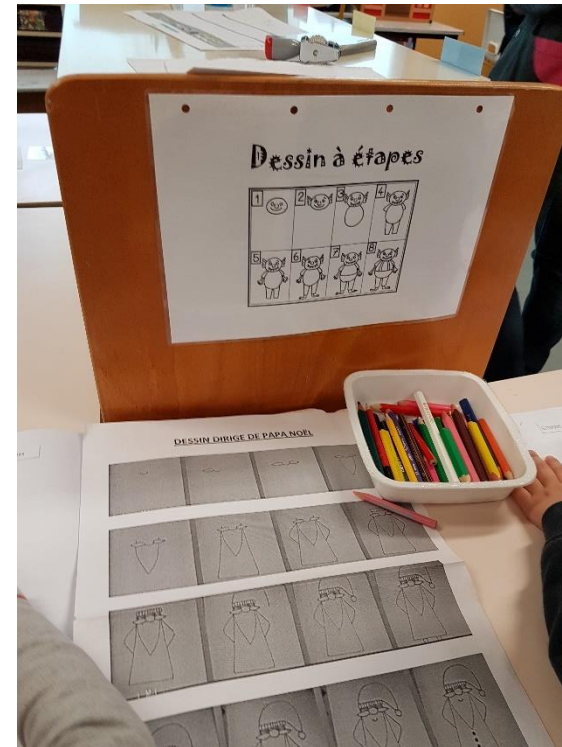
Meubles de rangement / cloisonnement

Photographies



A gauche : Affichage pour la rotation des ateliers autonome / A droite : matérialisation des affichages des différents coins dans la classe

Exemple d'enfants en train de réaliser leurs ateliers – les consignes et aides pédagogiques nécessaires sont consultable et compréhensibles par les élèves de façon autonome.



Questionnement sur l'espace et le mobilier :

Critères observés	Questionnement
Quantité / densité de l'espace en mobilier	<p>L'aménagement de la classe est-il plutôt aéré ou chargé ?</p> <p><i>La classe paraît plutôt surchargée, in y peu d'espace pour circuler et beaucoup de mobilier.</i></p> <p>Y a-t-il plus ou moins de places assises que d'enfants ?</p> <p><i>Autant de places assises que d'élèves, les espaces de travaux sont prévus pour accueillir 2 à 3 enfants assis en plus d'une table pour accueillir l'atelier dirigé (au milieu du coin regroupement).</i></p> <p>Y a-t-il beaucoup de mobilier de rangement ?</p> <p><i>Beaucoup de mobilier de rangement qui sert également pour cloisonner les espaces.</i></p>
Utilisation	<p>Quelle est la fonction principale du mobilier de la classe (rangement, cloisonnement des espaces, espace de travail) ?</p> <p><i>Le mobilier est essentiellement utilisé pour les espaces de travail et pour cloisonner les différents coins.</i></p>
Mobilité	<p>L'organisation de l'espace avec le mobilier est-il fixe ou mobile ?</p> <p><i>La présence de beaucoup de mobilier rend l'aménagement de l'espace difficilement modifiable.</i></p> <p>Le mobilier est-il souvent déplacé pour répondre aux besoins des activités ?</p> <p><i>Non.</i></p>

Mobilier et l'autonomie	<p>Existe-t-il des aménagements du mobilier spécifiquement prévus pour une utilisation des enfants en autonomie ?</p> <p><i>Chaque espace de travail correspond à un domaine d'apprentissage, voir même à une tâche précise, les enfants ont donc l'habitude et savent ce qui est attendu d'eux dans chaque espace, en ce sens ils sont autonomes.</i></p>
--------------------------------	--

Questionnement sur les affichages :

Critères observés	Questionnement
Rôle des affichages	<p>Les affichages jouent-ils un rôle dans l'aménagement de la classe ?</p> <p><i>Oui, la majorité des affichages servent à préciser la fonction des espaces, ainsi ils contribuent largement à l'aménagement de la classe.</i></p> <p>Quelle est principalement la fonction des affichages (informations, aides pédagogique, délimitation des espaces) ?</p> <p><i>Les affichages sont principalement là pour délimiter les espaces, ce sont des affichages à visées informationnelle à destination des enfants afin qu'ils sachent où se placer pour effectuer une tâche précise (par exemple coin mathématiques, coin écoute, coin peinture, coin fabrication, etc).</i></p>

Questionnement sur « les coins » :

Critères observés	Questionnement
Présence de « coins »	<p>Y a-t-il des coins délimités ? (coins jeux seulement ou autres ?)</p> <p><i>Oui, tous les coins sont délimités, il y a peu de coins jeu (un seul espace dédié, assez restreint), en revanche on retrouve un grand nombre de coins « espace de travail » spécifiques (exactement X), correspondant à tous les domaines d'apprentissage.</i></p> <p>L'aménagement de la classe tient-il compte de la présence de ces coins ?</p> <p><i>La classe a justement été spécifiquement aménagée pour permettre la coexistence de tous les différents coins.</i></p> <p>Comment sont-ils délimités ?</p> <p><i>Dans cette classe tous les coins sont délimités notamment grâce à la disposition du mobilier qui permet de créer des espaces spécifiques et clairement identifiable avec l'affichage.</i></p>

L'autonomie des enfants :

Questionnement	Oui	Oui à certains moments	Non	Commentaires
Les déplacements				
L'enfant est-il libre de se déplacer (ou de se placer) comme il le souhaite ?			x	Les élèves sont invités à se placer en fonction de l'affichage qui permet de suivre les rotations des ateliers, chaque atelier correspondant à un espace spécifique. Les élèves savent donc se placer seul en se référant à l'affichage.
L'enfant connaît-il (et sait-il s'en servir) les fonctions des différents espaces de la classe ?	x			Les élèves sont totalement autonomes quant à l'utilisation de chaque espace de la classe et ils connaissent les tâches à effectuer pour chacun.
Le positionnement de l'enfant est-il laissé libre ?			x	Les enfants doivent être correctement installés à leur table pendant les ateliers et sur les bancs pendant les regroupements, ils ne sont pas laissés libres dans leurs positions.
Le choix des activités				
L'enfant est-il libre de choisir ses activités ?			x	Les élèves suivent le plan de rotation prévu par l'enseignante, ils passent par toutes les activités proposées sans pouvoir les choisir, ni choisir l'ordre.
La tâche à effectuer est-elle imposée ?	x			Pour chaque atelier proposé il est attendu des enfants qu'ils effectuent une tâche précise.

Les moyens mis en œuvre pour le suivi et l'évaluation des apprentissages				
Y a-t-il des moyens de suivi et d'évaluation à la disposition de l'enfant ?		x		Il n'y a pas de système d'auto-évaluation prévue pour les enfants, toutefois une évaluation immédiate après les ateliers est réalisée avec l'enseignante.
D'une façon générale l'enfant est-il acteur de l'évaluation de son travail ?			x	Non.

Expérience professionnelle

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

11 ans

- Depuis combien de temps enseignez-vous en cycle 1 ?

Ça fait 5 ans.

- Quel niveau de classe avez-vous ?

Moyennes et grandes sections.

L'autonomie :

- Pouvez-vous définir ce qu'est l'autonomie des élèves selon vous ?

C'est arriver à prendre des décisions autonomes, en sollicitant de moins en moins l'adulte. C'est, au sens général, c'est pas qu'au niveau des apprentissages. C'est donc prendre des décisions seul, arriver à gérer une situation et l'analyser et prendre du recul pour déterminer l'action à avoir. Créer des automatismes de réponse en fonction des situations.

C'est surtout vraiment ne plus solliciter l'adulte... C'est surtout ça pour moi l'autonomie.

Euh... C'est vrai que je ne leur donne pas de liberté dans mon dispositif... Et c'est vrai que ... autonomie implique la liberté quand même... bon après dans un futur proche j'aimerais faire en sorte que les enfants s'installent eux même, si je dois aller au tangram je vais dans le tiroir correspondant chercher mon matériel et je peux choisir le niveau que je vais faire... Je suis en train de m'y pencher, ça serait mon but ultime.

- Pouvez-vous donner 3 mots-clés pour résumer la définition de l'autonomie ?

... Faire tout seul

- Quels sont selon vous les critères les plus importants au sein de votre classe ?

Être dans de bonnes conditions pour l'apprentissage. Que tout le monde puisse apprendre comme il faut.

L'aménagement de la classe :

- Depuis combien de temps êtes-vous dans cette classe ?

C'est une classe que j'ai récupérée en septembre, et j'ai complètement repensé l'aménagement de l'espace.

- Êtes-vous satisfait de l'aménagement de votre classe ?

Alors j'ai dû composer avec le mobilier existant dans la classe et aussi le mobilier non utilisé des collègues...en faisant des échanges.

Bien-sûr l'idéal serait d'avoir une classe plus grande pour avoir plus d'espace de circulation entre les différents espaces. Après l'aménagement actuel me convient mais c'est vrai que j'aime bien changer, donc tout en gardant le même dispositif de travail par deux, ça risque quand même de changer.

C'est pas évident de faire avec ce qu'on a en terme de mobilier... Et ça [ce dispositif et cet aménagement] demande quand même une maîtrise et une organisation presque sans faille, une grande anticipation.

Après ce qui est bien c'est qu'on peut fonctionner avec peu de matériel, comme ils sont par 2 ils peuvent jouer sans manquer de pièces.

- Pourquoi avoir choisi ce type d'aménagement ?

Le choix de cet aménagement remonte à il y a 5 ans, quand j'ai obtenu ce poste à titre définitif. Je cherchais ... J'ai testé plusieurs dispositifs et c'est en allant observer la classe d'une collègue ça m'a convaincue de changer, d'arrêter avec les fonctionnements plus classiques pour arriver à ce fonctionnement-là, en binôme.

Plusieurs finalités :

Favoriser l'autonomie des élèves, avec les repères visuels qu'on va trouver sur les murs, sur le tableau, sur les tables ou sur des supports de travail. Comme ça l'enfant sais exactement à quel endroit il doit aller et il s'y rend tout seul.

Deuxième point, comme les enfants sont à deux, ils sont beaucoup plus concentrés dans une tâche donnée. Et le fait qu'ils soient disposés en prenant appuie sur des meubles ou des murs il n'y a pas trop de regard donc chacun peut se concentrer et ça n'interdit pas les interactions.

- Si vous pouviez modifier l'aménagement de la classe que changeriez-vous ?

...

Vos pratiques pédagogiques :

- Selon vous à quels moments vos pratiques favorisent-elle l'autonomie des élèves ?

Je pense que le fait d'être à deux ou trois permet une concentration plus importante que s'ils étaient à 6 ou 7 sur une grande table et du coup la concentration amène un apprentissage plus rapide.

Le calme dans la classe permet aussi à l'enseignant de mener un atelier dirigé dans des conditions plus optimales d'écoute, pendant que les autres sont en autonomie.

Ça permet aussi de travailler sur plusieurs domaines différents en même temps autour d'une thématique, donc ça donne du lien, du sens aux apprentissages.

L'avantage aussi c'est que comme ce dispositif est répété tout le temps, c'est très routinier... Du coup c'est très sécurisant pour l'enfant et euh, il n'y a pas de lassitude, les tâches sont plus ou moins... Ils savent s'ils vont à l'imprimerie qu'ils vont devoir reconstituer des mots. Mais après ils sont conscients qu'il y a des niveau différents...

Le fait d'être par deux aussi ça favorise l'entraide, ils sont à deux sur la même tâche donc ils peuvent s'aider... Ils sont plus autonomes dans le sens où ils n'ont pas besoin de m'appeler ou d'appeler l'Atsem.

Après en en parlant, c'est vrai que finalement ils ne sont pas libres, dans le sens où ils ne choisissent pas l'atelier, ni le niveau... C'est vrai que j'ai aussi testé le fonctionnement plan de travail et avec 27 élèves c'était compliqué à gérer sur le plan matériel et dans le temps [...], à la fin de la période certains avaient tout fini et d'autres en avait fait que la moitié, et ça ça ne me satisfait pas personnellement.

- Et concernant le moment de l'accueil ?

Alors l'accueil est plutôt court en fait, et j'en profite souvent pour faire de l'évaluation avec les élèves en individuel.

- Et concernant les ateliers ?

Alors bah du coup pour les ateliers c'est vrai qu'ils n'ont pas le choix ni de leur activité ni du niveau puisque c'est moi qui le fixe. Mais ils ont quand même de l'autonomie après... puisque... quand ils ont terminé ils peuvent aller choisir un atelier autonome dans le meuble exprès.

- Pour finir sur ce point, que pouvez-vous me dire des temps de regroupement ?

Au regroupement tout le monde s'installe à sa place sur les bancs. D'ailleurs chacun à sa place. Ensuite on enchaîne beaucoup de petits rituels dans différents domaines. C'est vrai que c'est assez rythmé et on enchaîne très vite avec les ateliers.

Sur ce temps je trouve que c'est important que chacun se tienne tranquille, qu'on puisse faire ce qu'on a faire et c'est vrai que j'attends d'eux un certain comportement à ce moment-là.

- Comment mettez-vous en œuvre la passation des consignes (s'il y en a) ?

Les tâches sont connues à l'avance puisque chaque coin correspond à un domaine, à une tâche. Donc à force ils connaissent. Et puis souvent le matériel comme il est placé à l'avance par l'Atsem, ça induit la consigne

- Que pouvez-vous dire de vos pratiques concernant l'évaluation justement ?

Alors même s'ils sont autonomes pendant leurs activités c'est notre rôle de circuler, de questionner et de les faire verbaliser sur ce qu'ils ont fait. Moi je me réserve toujours 5 minutes à la fin de mon atelier dirigé pour aller évaluer avec les enfants, j'ai une grille et un système de couleur que je valide avec l'enfant.

Annexe N°3 : Concernant la classe de Mme J.

Photographies :



Deux tables, que les enfants ont l'habitude de déplacer si besoin.



Un grand espace au centre de la classe, au fond la table de peinture accessible en permanence.



Le coin jeux d'imitation



Photographie de la seconde classe qui compose l'espace partagé.

Questionnement sur l'espace et le mobilier :

Critères observés	Questionnement
<p>Quantité / densité de l'espace en mobilier</p>	<p>L'aménagement de la classe est-il plutôt aéré ou chargé ?</p> <p><i>La classe (les deux classes en espaces partagés) est très aérées, l'une d'elle contient très peu de mobilier (dominante langage et art), l'autre un peu plus.</i></p> <p>Y a-t-il plus ou moins de places assises que d'enfants ?</p> <p><i>Il y a moins de places assises que d'élèves, la classe à dominante langage et art est très peu meublée et dispose de nombreux coins (tente, tapis).</i></p> <p>Y a-t-il beaucoup de mobilier de rangement ?</p> <p><i>Le mobilier de rangement est essentiellement placé le long des murs, à disposition des enfants.</i></p>
<p>Utilisation</p>	<p>Quelle est la fonction principale du mobilier de la classe (rangement, cloisonnement des espaces, espace de travail) ?</p> <p><i>Le mobilier étant peu présent les tables constituent des espaces de travail, les meubles de rangement adaptés placés contre les murs permettent de libérer l'espace.</i></p>
<p>Mobilité</p>	<p>L'organisation de l'espace avec le mobilier est-il fixe ou mobile ?</p> <p><i>Les espaces peuvent être réaménagés facilement car c'est du petit mobilier.</i></p> <p>Le mobilier est-il souvent déplacé pour répondre aux besoins des activités ?</p>

	<i>Oui, d'ailleurs les enfants ont l'habitude de déplacer les différents éléments en fonction de leurs besoins ou de leurs envies.</i>
Mobilier et l'autonomie	<p>Existe-t-il des aménagements du mobilier spécifiquement prévus pour une utilisation des enfants en autonomie ?</p> <p><i>L'ensemble du matériel qui peut rester à disposition des enfants est rangé dans des meubles accessibles, ils peuvent donc l'utiliser en autonomie.</i></p>

Questionnement sur les affichages :

Critères observés	Questionnement
Rôle des affichages	<p>Les affichages jouent-ils un rôle dans l'aménagement de la classe ?</p> <p><i>Certains affichages ont un rôle informationnel pour identifier les coins mais pas majoritairement.</i></p> <p>Quelle est principalement la fonction des affichages (informations, aides pédagogique, délimitation des espaces) ?</p> <p><i>Les affichages sont essentiellement à visée pédagogique et n'ont pas de réelle incidence sur l'aménagement de l'espace.</i></p>

Questionnement sur les « coins » :

Critères observés	Questionnement
Présence de « coins »	Y a-t-il des coins délimités ? (coins jeux seulement ou autres ?)

En plus de l'aménagement des deux classes pensé pour séparer les domaines d'apprentissages on retrouve des coins identifiables dans chaque classe (coin jeu, coin regroupement).

L'aménagement de la classe tient-il compte de la présence de ces coins ?

Les deux classes présentent des coins mais c'est surtout la coexistence des deux classes qui permet un aménagement autour de coins et d'espaces dédiés.

Comment sont-ils délimités ?

Là encore la disposition des deux classes avec des dominantes différentes permet de délimiter les espaces et les coins.

L'autonomie des enfants :

Questionnement	Oui	Oui à certains moments	Non	Commentaires
Les déplacements				
L'enfant est-il libre de se déplacer (ou de se placer) comme il le souhaite ?	x			Les élèves peuvent circuler librement entre les deux classes et au sein de celles-ci.
L'enfant connaît-il (et sait-il s'en servir) les fonctions des différents espaces de la classe ?	x			Ils connaissent les thématiques et les domaines des différents espaces et savent évoluer dans cet aménagement de façon autonome.
Le positionnement de l'enfant est-il laissé libre ?	x			Plusieurs possibilités sont laissées aux enfants pour s'installer, ils peuvent déplacer le mobilier et choisir entre rester debout, s'asseoir sur une chaise, sur un tapis, sur un coussin, etc.
Le choix des activités				
L'enfant est-il libre de choisir ses activités ?	x			Ils peuvent choisir entre les différents ateliers proposés, les enseignantes font en sorte que tous les enfants passent par les ateliers dirigés et essaient simplement de les orienter vers les activités jamais faites.
La tâche à effectuer est-elle imposée ?		x		Certains ateliers imposent une tâche spécifique mais d'autres permettent aux enfants d'explorer et d'utiliser librement le matériel.

Les moyens mis en œuvre pour le suivi et l'évaluation des apprentissages				
Y a-t-il des moyens de suivi et d'évaluation à la disposition de l'enfant ?		x		Le système de bracelet permet aux enfants de se repérer et de savoir quelle activité n'a pas été faite, ce système très visuel permet également aux enseignantes de faire le point.
D'une façon générale l'enfant est-il acteur de l'évaluation de son travail ?		x		Certains ateliers permettent à l'enfant de s'autoévaluer, toutefois les enseignantes effectuent majoritairement l'évaluation par l'observation.

Expérience professionnelle

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis 1993, donc ça fait plus de 20 ans.

- Depuis combien de temps enseignez-vous en cycle 1 ?

Alors... je suis titulaire depuis 4 ans mais j'ai fait des remplacements pendant 7 ans sur tous les cycles.

- Quel niveau de classe avez-vous ?

J'ai des petites et moyennes sections.

L'autonomie :

- Pouvez-vous définir ce qu'est l'autonomie des élèves selon vous ?

L'autonomie des élèves c'est de savoir se débrouiller tout seul [...] pour faire ce qu'il a envie de faire mais pas nécessairement pour répondre à une consigne.

[...]

Et puis aussi aller chercher de l'aide c'est une forme d'autonomie, autant auprès des copains qu'en demandant à l'adulte...

- Pouvez-vous donner 3 mots-clés pour résumer la définition de l'autonomie ?

Bah... Pas vraiment de définition en fait... juste les laisser grandir avec bienveillance.

- Quels sont selon vous les critères les plus importants au sein de votre classe ?

Le bien-être des enfants et l'autonomie. J'essaye de faire en sorte que l'enfant se sente bien, que les parents se sentent bien, qu'il y ai une relation de confiance.

[...]

En fait les aider à accéder à l'autonomie justement, pour que l'enfant soit disponible pour entrer dans des apprentissages plus scolaires.

- Si vous deviez classer les critères suivants par ordre d'importance ?

En 1 : le bien-être des élèves,

En 2 : L'autonomie des élèves

Ensuite le respect des programmes donc développer le langage et la socialisation, bon en rapport avec le cadre institutionnel en fait.

Après... Pour moi climat de classe et vivre ensemble vont ensemble, enfin on ne peut pas les séparer, l'un ne va pas sans l'autre...

Il reste quoi ? [Précision de ma part : il reste l'item apprentissages et notions].

Ah oui les apprentissages, alors en fait pour moi travailler l'oral ou le geste graphique par exemple ça fait partie des activités proposées ou de ce que je mets en place comme ateliers, c'est un outil à disposition... C'est aussi en lien avec les programmes d'ailleurs.

L'aménagement de la classe :

- Depuis combien de temps êtes-vous dans cette classe ?

Ça fait 2 ans que je suis dans cette classe et on va dire 1 an dans ce dispositif d'espace partagé, depuis septembre.

- Etes-vous satisfaite de l'aménagement de votre classe ?

Alors évidemment c'est toujours possible de l'améliorer, d'ailleurs depuis ta venue ça a encore changé. On fait classe partagée toute la journée donc dès le matin, dès l'accueil, la porte est ouverte. On a aussi encore plus identifié les domaines avec la classe de Céline qui est plutôt identifiée sciences maths et donc ma classe plus sur le graphisme, les arts, la lecture et l'écoute...

- Pourquoi avoir choisi ce type d'aménagement ?

Alors très peu de tables pour que les enfants soient autonomes et se sentent bien, ils doivent pouvoir bouger. Le grand espace vide au centre c'est la possibilité pour les enfants de transformer cet espace. Pour le jeu par exemple s'ils ont envie de jouer aux voitures... ou autre... ça sert aussi pour les regroupements.

Après tout est adaptable en fait... Il y a plus de la moitié de la surface qui est libre, ça veut dire qu'on peut, qu'ils peuvent adapter en fonction des envies ou des inducteurs qu'on leur propose.

Il y a aussi des espaces identifiés tout autour comme une table d'écriture devant la fenêtre. Elle tourne le dos aux autres pour se mettre dans sa bulle et se concentrer et puis il y a tous les modèles de graphismes qui sont affichés, les lettres mobiles, etc.

- Si vous pouviez modifier l'aménagement de la classe que changeriez-vous ?

Alors... comme depuis je suis allée au Mas B... C'est vrai que j'aimerais bien aller encore plus par là et reproduire le dispositif. Les observations qu'on a faites sur place et le fait de vraiment rebondir en fonction des sensibilités des enfants...

Vos pratiques pédagogiques :

- Selon vous à quels moments vos pratiques favorisent-elle l'autonomie des élèves ?

Alors déjà tous les temps libres, et ça commence par un accueil plus long le matin, leur laisser le temps en fait...

Après sur le temps d'activité on a que deux tables avec un adulte, moi dans ma classe et C. dans l'autre classe et tout autour les enfants font ce qu'ils veulent [...] bon avec quand même quelques contraintes : ne pas crier, ne pas courir, ranger...

Là où le Mas B. a servi et où on a remis en cause une partie de notre système, c'est qu'on laisse encore plus de temps libre aux enfants, à tous les enfants en même temps comme ça nous on peut venir juste pour apporter un accompagnement personnalisé. Et à la fin de chaque atelier aussi.

- Et concernant le moment de l'accueil ?

Je leur laisse plus de matériel mis à disposition, je sors rien en fait, quand ils arrivent c'est aux enfants de choisir et d'aller chercher leur activité.

A 9h10 c'est la fin de l'accueil qui dure quand même 45 min, on range et on se regroupe.

Dans ma classe, je ne sais pas si tu te rappelles, il y a une table jaune, les enfants savent comment ça marche, c'est là qu'ils peuvent poser leurs créations et ensuite les présenter aux copains, là qu'on montre ce qui a été fait et découvert ce matin...

Du coup c'est possible que ce que j'avais prévu soit modifié en fonction d'eux, de ce qu'ils ont fait et de qui les intéresse.

Et l'après-midi, pareil, sur le temps d'accueil avec seulement les MS/GS (car l'autre classe c'est PS/MS/GS et en fait les 2 classes sont séparées seulement pour la récréation et la motricité).

- Et concernant les ateliers ?

Alors on fait une présentation aux enfants et ils décident d'aller ou pas à l'atelier [...] ils peuvent se déplacer entre les différents ateliers s'ils veulent ou même choisir un jeu ou une activité en autonomie. Il n'y a aucune obligation en fait...

Par contre on reprend le système de la table jaune et on fait un bilan en regroupement après bien-sûr.

- Pour finir sur ce point, que pouvez-vous me dire des temps de regroupement ?

Alors les regroupements dans ma classe c'est très libre... Enfin c'est le seul moment où on reconstitue les deux classes... mais pour des raisons pratiques en fait, pour faire l'appel c'est plus simple...

Après tu as vu je n'ai pas de bancs, chacun s'installe comme il a envie, on peut prendre un tapis, un coussin et même une chaise. Moi je m'assoie par terre et les enfants s'installent en rond avec moi.

- Comment mettez-vous en œuvre la passation des consignes (s'il y en a) ?

Alors oui, il peut y avoir des consignes par exemple à la peinture un enfant a griffé avec une fourchette sur le temps d'accueil le matin, on l'a vu en regroupement, il a montré son travail, on l'a aidé à la verbalisation... Et bien c'est un inducteur pendant les ateliers dirigés et je vais donner la consigne « on va essayer de faire comme Anis ».

Un autre exemple, en atelier dirigé de graphisme je vais leur demander de « choisir 4 modèles différents » (sur l'affichage des graphismes qu'on sait faire) et après il vont s'auto évaluer en comparant avec le modèle. Moi je n'impose pas le graphisme...

- Que pouvez-vous dire de vos pratiques concernant l'évaluation justement ?

On fait toujours une autoévaluation...

Après il y a le livret de réussites, on part de ce qu'on a fait et on va vers ce qu'on sait maintenant [...] ce sont les enfants qui collent les images.

Tout ce qui est activités écrites c'est collé dans les cahiers, régulièrement on prend des temps pour regarder les cahiers, par groupe de 4 maximum et on commente ensemble, on fait du langage en fait.

Et puis c'est aussi le moment où les enfants peuvent constater que les copains on fait des activités qu'ils n'ont jamais fait, donc ça peut susciter l'envie...

Annexe N°4 : Concernant la classe de Mme J. dans le contexte expérimental du Mas B.

Photographies :



Les deux classes accueillies ont profité d'une grande partie du rez-de-chaussée, composé de 4 salles d'activités par domaine et ont eu un libre accès sur l'extérieur (dans le respect des consignes de sécurité).

Les enfants sont libres de circuler entre les pièces ainsi qu'entre l'intérieur et l'extérieur à tous moments.



Questionnement sur l'espace et le mobilier :

Remarque : pour l'observation de cet espace très spécifique on élargira les réponses apportées à l'ensemble du site ainsi composée :

- un espace extérieur avec un grand parc arboré, en libre accès en présence des adultes,
- quatre salles avec des dominantes différentes, à savoir un espace lecture et détente, un espace jeux d'imitation, un espace à dominante sciences et mathématiques et enfin un espace à dominante arts et langage.

Les enfants peuvent circuler librement dans les différentes pièces et ont accès à l'ensemble du matériel en permanence.

Critères observés	Questionnement
Quantité / densité de l'espace en mobilier	L'aménagement de la classe est-il plutôt aéré ou chargé ? <i>Les différents espaces sont plutôt aérés, on observe des tables avec places assises dans la salle « sciences et mathématiques » ainsi que dans la salle « arts et langages », les autres espaces sont peu meublés.</i> Y a-t-il plus ou moins de places assises que d'enfants ? <i>Il y a moins de places assises que d'élèves, toutefois au regard de la superficie de l'espace ainsi à disposition des enfants ils peuvent s'installer de diverses façons en fonction des salles.</i> Y a-t-il beaucoup de mobilier de rangement ? <i>Pour permettre aux enfants d'utiliser le matériel librement il y a de nombreux espaces de rangements dans chaque salle.</i>
Utilisation	Quelle est la fonction principale du mobilier de la classe (rangement, cloisonnement des espaces, espace de travail) ?

	<i>En fonction de la destination de la pièce on remarque des usages différents du mobilier, si les salles « sciences et mathématiques » et « arts et langages » sont majoritairement équipées en mobilier de travail, les autres espaces sont plus largement équipés de mobilier de rangement.</i>
Mobilité	<p>L'organisation de l'espace avec le mobilier est-il fixe ou mobile ?</p> <p><i>Les espaces peuvent (et ont été) réaménagés en déplaçant ou en apportant du mobilier supplémentaire en fonction des besoins révélés au cours de l'expérimentation.</i></p> <p>Le mobilier est-il souvent déplacé pour répondre aux besoins des activités ?</p> <p><i>Oui.</i></p>
Mobilier et l'autonomie	<p>Existe-t-il des aménagements du mobilier spécifiquement prévus pour une utilisation des enfants en autonomie ?</p> <p><i>Oui, l'ensemble du site a été pensé et aménagé pour que les enfants puissent y évoluer en autonomie, par ailleurs comme dit précédemment les adultes présents ont su modifier l'aménagement en fonction de l'observation des enfants.</i></p>

Questionnement sur les affichages :

Critères observés	Questionnement
Rôle des affichages	Les affichages jouent-ils un rôle dans l'aménagement de la classe ?

Chaque salle est identifiable grâce à l'affichage sur la porte, par ailleurs des couleurs différentes pour chaque pièce permettent aussi aux enfants de se repérer.

Quelle est principalement la fonction des affichages (informations, aides pédagogique, délimitation des espaces) ?

Les affichages sont essentiellement à visée informationnelle (fonction des salles, étiquettes pour savoir où ranger le matériel) mais les enseignantes ont complété ces derniers avec quelques affichages à visée pédagogique au fur et à mesure de l'expérience.

Questionnement sur les « coins » :

Critères observés	Questionnement
Présence de « coins »	<p>Y a-t-il des coins délimités ? (coins jeux seulement ou autres ?)</p> <p><i>Oui, on peut même dire que chaque pièce correspond à « un coin » que l'on pourrait retrouver dans un aménagement de classe « standard », en outre on retrouve différents coins dans chacune d'elle (par exemple un coin écriture et un coin peinture dans la salle « arts et langages » ou encore un coin construction et un coin jeu mathématiques dans la salle « sciences et mathématiques ».</i></p> <p>L'aménagement de la classe tient-il compte de la présence de ces coins ?</p> <p><i>Oui totalement.</i></p> <p>Comment sont-ils délimités ?</p> <p><i>Dans le cas de ce dispositif expérimental se sont les différentes pièces qui font offices de « coins », ces derniers sont donc très clairement délimités et identifiables.</i></p>

L'autonomie des enfants :

Questionnement	Oui	Oui à certains moments	Non	Commentaires
Les déplacements				
L'enfant est-il libre de se déplacer (ou de se placer) comme il le souhaite ?	x			Les élèves peuvent circuler librement entre les quatre salles et l'extérieur (sous réserve que deux adultes soient présents, identifiable par les enfants avec leurs photographies visibles sur la porte fenêtre).
L'enfant connaît-il (et sait-il s'en servir) les fonctions des différents espaces de la classe ?		x		Au regard de l'aspect totalement nouveau des lieux pour les enfants, on peut observer qu'ils se sont vite adaptés pour s'appropriier les lieux et les différents espaces, toutefois sur une durée aussi courte il est difficile de distinguer le besoin d'exploration d'une réelle connaissance des différents espaces.
Le positionnement de l'enfant est-il laissé libre ?	x			Oui totalement, dans chaque salle l'enfant est libre de s'installer comme il le souhaite (assis sur une chaise, sur un tapis ou sur des poufs, debout, allongé, etc)
Le choix des activités				
L'enfant est-il libre de choisir ses activités ?	x			Ils peuvent choisir entre les différentes salles (et l'extérieur), les différentes activités (pas d'atelier dirigé les enseignantes sont la pour répondre aux besoins exprimés par les enfants) et sont libre d'utiliser tout le matériel.

La tâche à effectuer est-elle imposée ?			x	A aucun moment, les enfants sont à l'origine de leurs activités et les enseignantes essaient de rebondir à l'impulsion ainsi créée en orientant les enfants, en proposant des idées, en apportant des savoirs notionnels ou du matériel complémentaire.
Les moyens mis en œuvre pour le suivi et l'évaluation des apprentissages				
Y a-t-il des moyens de suivi et d'évaluation à la disposition de l'enfant ?			x	Dans le contexte de ce grand espace il s'est révélé difficile de mettre en place un système d'évaluation par rapport aux activités réalisées par les enfants, très souvent en autonomie totale. La priorité est donc donnée à un retour collectif à l'oral pour un moment d'échange et de partages entre pairs.
D'une façon générale l'enfant est-il acteur de l'évaluation de son travail ?		x		Certains enfants ont profité des moments d'échanges pour montrer au groupe leurs réalisations et peuvent à cette occasion évaluer leur travail avec l'aide de l'enseignante.

Retranscription d'extraits de l'entretien de Mme J.– classe de MS GS, (de l'Ecole maternelle E. H. (REP+) à Perpignan) dans le cadre du contexte expérimental de formation des enseignants de Mas B., 18 élèves

Remarque : En me rendant en observation dans cet environnement je fût surprise par le dispositif et me suis vite aperçue que le questionnement prévu pour les autres situations observées ne convenait pas. C'est pourquoi j'ai construit ici un questionnement différent :

Pouvez-vous expliquer succinctement en quoi consiste ce projet ?

Alors l'idée c'est de déplacer l'école et donc au lieu du cadre et lieu habituel l'école a lieu au Mas B.. Donc c'est un autre espace très différent, aménagé différemment... Avec un accès extérieur en permanence. Ce qui est marquant c'est qu'il y a plus de pièces que d'adultes et avec l'obligation d'avoir 2 adultes dehors... C'est vraiment très différent de la classe entre 4 murs...

Quel était l'objectif de cette expérimentation ?

Développer l'autonomie de l'enfant, lui permettre d'apprendre... d'apprendre pas ce qu'on a décidé mais partir de ses besoins exprimés. L'idée c'est d'adapter, de transformer tout ça pour que ça devienne une source d'apprentissage.

Développer le langage aussi, entre eux et avec les adultes. C'est aussi prendre habitude de raconter ce qu'ils ont fait... parce que finalement... c'est le seul moyen de savoir ce qu'ils ont fait.

Et puis casser le cordon qui peut se créer entre élèves et PE ou élèves et Atsem, parce qu'on est deux classes d'écoles différentes, on est moins d'adultes que de salles donc ... forcément on est plus le seul adulte référent de la classe.

Quel cadre a été donné aux enfants ?

On leur a pas dit grand-chose en amont, les enfants savaient juste qu'on allait partir 3 semaines dans un château, on leur avait montré des photos de l'endroit et puis on a compté les jours avant d'y arriver.

Après c'est vrai que pour moi en tous cas, ils ont déjà l'habitude de fonctionner par espaces dans la classe, dans les deux classes partagées et ils avaient déjà la liberté d'activité, etc.

Les seules consignes données sur place concernent la sécurité : on ne court pas, on ne sort pas s'il n'y a pas les photos de 2 adultes sur la porte, on range son matériel...

Il n'y avait pas d'atelier dirigé prévu... car on leur a laissé la liberté totale d'avoir envie ou pas de rebondir sur ce que les autres copains font... On compte sur l'entraînement, le phénomène d'imitation, la curiosité des enfants en fait...

Et aux enseignants quel cadre a été donné en amont ?

L'objectif annoncé c'est l'observation pour transformer ce que font les enfants en apprentissages. C'est partir du principe que le matériel et les dispositifs en classe peuvent susciter l'envie... et qu'on peut rebondir dessus.

On nous a demandé de s'adapter à la demande de chaque élève, donc toutes différentes...

Ça a impliqué beaucoup de préparations en essayant d'anticiper, de rebondir du jour au lendemain en fonction de ce qui les avaient intéressés la veille...

Dans ce contexte de grande liberté, comment susciter l'envie d'apprendre ?

Déjà, le principal et, là où on n'a peut-être pas assez eu de temps, c'est de laisser le temps de la découverte. Par exemple mes élèves de REP+ ils ne sont pas habitués à avoir un extérieur comme ça... Ils ont passé beaucoup plus de temps dehors que les élèves d'A. qui viennent d'un autre milieu. Là, pour les miens, 3 semaines c'était trop court, c'était presque que de la découverte.

En quoi ce dispositif (en termes d'aménagement de l'espace) influence-t-il vos pratiques pédagogiques ?

Ce qui est très marquant c'est que tu ne vois pas tous les élèves donc forcément t'as pas la même posture et tu es obligée de leur faire confiance.

Après, on n'a pas eu de souci, pas eu d'accident alors que ça arrive presque tous les jours dans la cour de l'école.

Aussi on est obligée de se dire qu'on ne sait pas tout mais seulement ce qu'on a vu ou ce qu'ils ont envie de nous raconter... C'est quand même particulier...

C'est difficile à gérer, ça va à l'encontre de ce qu'on nous apprend en tant que PE... Savoir en permanence où sont tous les élèves, même aux WC. C'est compliqué d'arriver à savoir où est chacun. Et j'insiste parce que c'est bien savoir où est chacun et pas ce que fait chacun, parce qu'après on en parle entre nous aussi. Mais ça c'est la particularité du lieu [...] et chose la plus compliquée à gérer c'est que tu n'as pas le contrôle, tu es obligé de te dire je lui fais confiance, les règles ont été données, s'il a besoin il sait où me trouver et il sait qu'il peut demander de l'aide à moi ou aux copains.

Par exemple une petite fille va là où c'est interdit et elle se met des épines dans la main, et bien, on l'a soigné bien-sûr, et puis on en a profité pour faire un rappel des règles et donner du sens aux limites pour les élèves.

Quelque part ça veut dire se détacher un peu des programmes, en tous cas des programmations. Parce qu'il y a tellement de différenciation...

Par exemple il y a des enfants qui ont écrit leur prénom tous les jours et des enfants qui n'ont rien écrit, pas pris un feutre, rien du tout...

Dans la classe, le soir au moment du bilan, tu as le sentiment d'avoir apporté quelque chose à au moins 50% des élèves et là... je dirais 1/3 à peine, voire moins...

- Donc vous avez eu le sentiment d'être moins utile ?

Non pas moins utile, mais pas utile à la même chose. Moins aux apprentissages mais plus au développement de l'autonomie....

La proposition d'impulsions donc d'inducteurs aux enfants par l'aménagement de l'espace et le matériel à disposition suffit-elle à elle seule à les faire entrer dans les apprentissages ?

... Ça dépend des habitudes de stimulation des enfants et du temps qu'on va rester... Là c'était peut-être trop court... L'exploitation elle s'est surtout faite après, de retour en classe, à partir du carnet de bord et du blog.

En tous cas il y a toujours besoin quand même d'un étayage de l'adulte (pas forcément que l'enseignant) pour avoir un échange une discussion.

C'est vrai qu'arriver à partir de la situation offerte par les enfants pour l'amener à la transformer en situation d'apprentissage c'est stimulant, c'est motivant pour eux. Ça demande beaucoup d'anticipation, on avait plein de supports cachés dans nos cartables sur par exemple les arbres, les insectes pour pouvoir répondre à leurs questions) et aussi beaucoup de réactivité.

Quelle est la part entre le jeu et les apprentissages dans ce type d'aménagement ?

Sachant qu'on apprend en jouant on ne peut pas vraiment séparer les deux... C'est vrai que là c'est plus ludique, ils sont dans l'exploration, la découverte, l'expérimentation tout le temps... Tout ce qui est plus scolaire, moins ludique en général ça a moins d'intérêt pour eux...

Après il y a différentes formes d'apprentissages...

Par exemple à la cuisine on peut avoir des vrais objets ou des faux, ceux qui ne se cassent pas... Là on a essayé au maximum de leur laisser des vrais objets, pour les transvasements par exemple, et

puis il n'y a pas eu de casse... maintenant dans la classe ils arrivent tous à se servir avec les vrais objets sans casser ni renverser et on fait le lien avec le développement de la motricité fine, les enfants ne perçoivent pas nécessairement qu'ils ont appris quelque chose, c'est le rôle de l'adulte de leur montrer et de les encourager à aller un peu plus loin...

Les liens entre tous les apprentissages ils se font tous seuls dans leurs jeux, parce qu'ils vont mettre en lien les compétences isolées au premier abord pour pouvoir jouer ensemble et partager.

En quoi selon vous ce type de dispositif favorise l'autonomie des enfants ?

Ça a favorisé le développement de leur autonomie car ils sont loin de moi, ils n'ont pas besoin de mon regard ni de mon assentiment... C'est là qu'on constate que les élèves échangent et parlent plus entre eux quand on est loin, ils ont moins besoin de l'adulte en fait.

Là où ça a été marquant c'est sur le plan de l'autonomie affective et ça se voit d'autant plus car les enfants n'hésitent pas à aller avec une ou l'autre des PE ou Atsem. Ils sont aussi attirés par les copains et l'effet de groupe.

Avez-vous observé un réel changement dans la capacité des enfants à être autonomes dans ce contexte par rapport à la classe standard ? citez des exemples.

Oui.

Sur la coopération entre enfants déjà... Par exemple certains qui ne bougeaient pas trop dans la classe, qui étaient encore bébé... Là-bas ils [au Mas B.] ils faisaient plein de choses.

Il y a aussi des enfants qui sont devenus autonomes sur les actes du quotidien comme le repas ou l'habillage.

Quelles limites pour ce type d'aménagement ?

Sur 3 semaines c'est trop court pour donner des limites, il y a juste mon hypothèse que certains enfants ont besoin de plus de temps pour découvrir les lieux et passer le cap... Pour rentrer dans les apprentissages. Et puis il y a le détachement affectif qui rentre en jeu aussi.