



La classe flexible permet-elle aux élèves considérés comme petits-parleurs, de libérer leur prise de parole ?

Marion Rommelaere

► To cite this version:

Marion Rommelaere. La classe flexible permet-elle aux élèves considérés comme petits-parleurs, de libérer leur prise de parole ?. Education. 2022. dumas-03792350

HAL Id: dumas-03792350

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03792350>

Submitted on 30 Sep 2022

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021-2022

**DOSSIER BCC C – UE C.2
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Sujet du mémoire :

« Un espace classe flexible permet-il aux élèves, considérés comme petits-parleurs, de libérer leur prise de parole ? »

Prénom et Nom de l'étudiant :
Marion ROMMELAERE

Site de formation : Gravelines
Section : Master 2 MEEF 1^{er} degré
Nom de l'enseignant : Madame Dormoy

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé et accompagné dans la réalisation de ce sujet de mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Dormoy, professeure de sociologie à l'INSPE de Gravelines, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pu aboutir. Son engagement et son temps précieux m'ont permis de perfectionner ma réflexion et mon sujet.

Ensuite, je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe éducative de l'école de la Meunerie et plus particulièrement Mme Virginie Crunelle et Mme Sandrine Dehandschoewercker qui m'ont soutenu et apporté beaucoup durant cette année scolaire.

Enfin, je souhaite remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE qui s'est montrée disponible et bienveillante tout au long de ce cursus universitaire.

Tables des matières

Introduction du mémoire de recherche	1-2
I- Les dimensions scientifiques	2-14
1-1 Clarification des concepts et intervention dans les nouveaux programmes	2-5
1-1-1 Les concepts scientifiques du sujet.....	2-4
1-1-2 Que disent les nouveaux programmes ?	4-5
1-2 État de l’art du sujet	5-11
1-2-1 La structuration de l’espace chez l’enfant selon J. Piaget	5-6
1-2-2 La relation entre l’aménagement de l’espace et les apprentissages	6-7
1-2-3 Penser l’aménagement : favoriser l’autonomie et le comportement	7-8
1-2-4 Un espace organisé et délimité : la clarté pour les élèves et l’enseignant	9-10
1-2-5 L’enseignement de l’oral : une évolution marquée et des enjeux prioritaires	10-11
1-3 Cadre d’analyse.....	11-14
1-3-1 La classe comme lieu de socialisation et d’interactions	11-12
1-3-2 L’aménagement de la classe : un moyen de développer le langage ?	12-14
II- Les recherches personnelles	14-31
2-1 Rappel de l’objectif de la recherche et des hypothèses de travail.....	14-15
2-2 Présentation du dispositif de recueil de données	15-17
2-2-1 Premier dispositif : les déplacements des élèves et de l’enseignant.....	15-16
2-2-2 Deuxième dispositif : la comptabilisation des temps de parole	16
2-2-3 Troisième dispositif : la comptabilisation des temps de parole	16-17
2-3 Résultats et analyses des données récoltées.....	17-31
III- Apports de la recherche pour une future professionnalisation	31-32
3-1 Les bénéfices de la création du mémoire de recherche	31

3-2 Constatations globales sur la recherche menée et réponse à la problématique 31-32

Annexes 33-47

Bibliographie et sitographie..... 48-50

Mémoire S4- Session 1 – Rommelaere Marion – TD02 – Madame Dormoy

Introduction du mémoire de recherche

La salle de classe est, par définition, l'espace dans lequel les élèves développent leurs apprentissages et où les enseignants pratiquent les enseignements. L'environnement que représente cette salle de classe joue un rôle dans l'apprentissage des élèves. En effet, l'aménagement produit des bouleversements sur la représentation et la structuration de l'espace chez l'enfant. Ainsi, pour développer cette structuration, il convient à l'enseignant d'établir différents espaces pour chaque activité. De ce fait, si l'aménagement de la classe a des conséquences sur le développement de l'enfant : il s'agit pour l'enseignant de percevoir l'organisation spatiale de la classe comme un acte pédagogique. L'espace doit être pensé afin de répondre aux besoins des élèves et à l'âge de leur développement. Qu'il s'agisse de la maternelle ou des classes élémentaires, toutes disposent de moyens adaptés à l'âge des enfants. Toutefois, le mobilier, la taille du mobilier ainsi que la disposition de la classe varient en fonction du niveau. En parallèle, les différents « coins » jeux, lecture ou écriture ne sont pas toujours disposés et prévus de la même façon en fonction des niveaux. Cette évolution démontre qu'il existe donc un lien réel entre l'espace de la classe et le développement des enfants.

C'est tout d'abord en 1886 que P. Kergomard réalise les premières constatations dans son ouvrage « Dans l'école¹ » où il s'agit d'utiliser d'autres espaces comme la cour ou le jardin pour apprendre, pour « le plus grand bien des élèves ». Ce n'est que bien plus tard, que les travaux autour de la relation entre l'espace et les apprentissages, seront de nouveau travaillés. Dans leur article « Géographies des enfants et des jeunes », S. Lehman-Frish et J. Vivet expliquent que ce n'est que vers les années 1970-1980, qu'un certain nombre de travaux voient le jour autour de ce questionnement. L'émergence de ces travaux donnent l'impulsion nécessaire, en France comme ailleurs, de s'intéresser davantage aux relations entre l'enfant et l'espace. En 1972, le psychologue J. Piaget et sa collègue B. Inhelder, s'intéressent plus particulièrement à la psychologie de l'enfant et à son développement. C'est sur ces travaux, ainsi que ceux de A. Frémont, que le courant des « Children's Geographies » vont se développer. Plus tard, dans les années 1990, la sociologie prend place au cœur des questionnements de l'espace et des élèves. Il apparaît selon les auteurs, que les institutions scolaires sont des lieux d'une grande importance pour le développement des apprentissages.

¹ KERGOMARD P., Dans l'école, l'éducation maternelle, p.70, librairie Hachette

Néanmoins, pour les chercheurs, l'espace classe est un lieu qui permet de spatialiser le contrôle des adultes sur les enfants et qui reproduit les différences de catégories sociales. La réforme des programmes en 2015 montre aujourd'hui, la nécessité de s'intéresser à la relation entre l'aménagement des espaces d'apprentissage et la pédagogie. En effet, en 2011, un rapport de l'IGEN² sur l'école maternelle montre qu'il existe dans les établissements « une absence d'une véritable réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. » Pourtant, l'espace classe est situé au carrefour des dimensions de l'enseignement (les savoirs, la didactique, l'organisation de la classe, les apprentissages, la communication etc.). Ce manque de réflexion est d'ailleurs constaté durant mes périodes de stage depuis la première année de Master. Certains enseignants font le choix de fixer une disposition de classe durant toute l'année malgré la place disponible. Aussi, il semblerait que pour un certain nombre d'enseignants, l'organisation de la classe est sous-estimée au profit d'autres enjeux comme la différenciation, l'autorité ou la maîtrise de la langue. Pourtant, les programmes préconisent de « dessiner des espaces flexibles et modulaires » qui permettent aux élèves de s'approprier l'espace et d'obtenir de meilleurs résultats ». Les classes durant lesquelles j'ai évolué lors de mes stages, étaient toutes différentes les unes des autres. L'organisation de l'espace était contrastée avec certaines aménagées de façon « frontale », avec les élèves face au tableau et d'autres, avec des aménagements en îlots ou des dispositions en U. Forte de ces constatations, une quantité de questionnements a émergé : l'aménagement de l'espace classe a-t-il une influence sur les élèves ? Sur les apprentissages ? Si oui, de quelle façon et pourquoi ? Que permet un agencement de classe « frontal », avec les élèves face au tableau ? En quoi est-ce différent d'un agencement en îlots ? La classe flexible répond-elle à la structuration de l'espace chez l'enfant ? Est-ce que l'aménagement de la classe influe sur la méthode de travail de l'enseignante ? Influe-t-il sur la prise de parole devant les camarades ? L'ensemble de ces interrogations m'ont ainsi permis de construire la problématique suivante : **Un espace classe flexible permet-il aux élèves, considérés comme petits-parleurs, de libérer leur prise de parole ?**

I- Les dimensions scientifiques

1-1 Clarification des concepts et intervention dans les nouveaux programmes

1-1-1 Les concepts scientifiques du sujet

² INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, L'école maternelle, Rapport n°2011-108 d'octobre 2011, page 91

Il s'agit tout d'abord de comprendre le concept d'espace. Ce terme comprend de multiples définitions et varie en fonction de la discipline dans lequel on le trouve. Pour les géographes, l'espace est une création géographique, qui vise à rendre compte des combinaisons physiques, économiques et sociales se produisant dans un espace donné. Par ailleurs, lorsque le terme est employé au pluriel (des espaces) il permet de comparer des espaces présentant des similitudes. Toutefois, pour les géographes, la définition ne peut s'arrêter là. En effet, pour les chercheurs, l'espace se doit de prendre en compte l'espace social. Un espace qui met en relation des groupes humains qui l'organisent et le mettent en valeur afin de répondre aux enjeux fondamentaux : communiquer, habiter, échanger, exploiter. De plus, R. Brunet dans son œuvre la *Géographie universelle* (1990), l'espace géographique est « un lieu de la différence fondatrice. Il naît de la différenciation des lieux et de leur communication » (Brunet, 1990). G. Di Méo quant à lui, explique que l'espace social correspond à l'imbrication des lieux et des rapports sociaux qui leur sont associés.

La vision de l'espace par les géographes vise aussi à prendre en compte les interactions qui se dégagent à travers un espace. Il n'est donc pas question de développer l'espace comme étant uniquement un lieu, mais bien de comprendre les rouages sociaux qui se créent au sein des espaces. Selon F. Dassetto et J. Rémy, la dimension spatiale n'est pas spécialement intégrée dans les travaux contemporains de la discipline. Néanmoins, J. Rémy, sociologue, explique dans ses travaux que « l'espace est une ressource qui permet aux individus et aux groupes de s'affirmer et de communiquer, en tenant compte de leur autonomie » (Rémy, 2015).

L'espace étant un territoire qui comporte des interactions et des relations, il s'agit alors de comprendre l'espace en tant qu'individu qui le pratique. Il convient alors pour se faire, de définir l'espace d'un point de vue psychologique. Pour G.W Leibniz « l'espace est idéal, parce-qu'il représente la façon dont nous mettons en ordre les choses lorsque nous découvrons le monde » (T. Kalombo Mbuyamba, 2012). Par ailleurs, pour E. Kant, l'espace n'est pas un concept pur. Il développe en expliquant que l'espace dépend de l'intuition pure de nos représentations. Selon l'auteur, l'espace est donc perçu comme un élément subjectif qui dépend de la personne qui le pratique. Les travaux de G. Gendreau, ajoute à ces éléments que l'espace est l'une des composantes satellites de la structure d'ensemble. Il faut en effet, comprendre l'espace comme étant un cadre physique où se déroule l'action et la manière dont les sujets perçoivent le cadre physique.

G. Brousseau, professeur émérite en mathématiques, distingue de son côté, trois types d'espace. Le premier qu'il développe est : le micro-espace, c'est-à-dire l'espace proche du sujet. Les individus peuvent toucher et déplacer des objets et les manipuler. Dans une salle de classe, ce concept s'apparente d'abord au mobilier : la trousse, la table, la chaise...mais l'auteur explique que le développement de ce micro-espace contribue grandement à l'apprentissage de la lecture pour les élèves. De plus, le développement du micro-espace serait aussi un moyen de développer une confiance en soi pour les élèves. G. Brousseau affirme qu'un élève seul à sa table et souhaitant prendre la parole, doit disposer de la confiance nécessaire pour parler devant les autres. Pour cette raison, le micro-espace doit être aussi un territoire que l'élève a apprivoisé et dans lequel il se sent assez à l'aise pour communiquer.

Ensuite, l'auteur continue en développant le concept de méso-espace. Celui-ci est considéré comme intermédiaire puisqu'il correspond à un espace accessible par une vision globale. Par là, G. Brousseau cherche à nous faire comprendre que le méso-espace se définit par ce que les élèves peuvent voir autour d'eux, dans un espace restreint où ils peuvent se déplacer : comme une salle de classe. Enfin, arrive le dernier concept : le macro-espace. Cet espace concerne davantage un espace plus large comme le quartier ou l'école. Ce dernier ne permet qu'une prise partielle des informations car parfois trop vaste pour détenir une vision globale. Par ailleurs, selon S. Cèle, l'espace peut être défini de deux façons : « place₁ » l'endroit, que l'auteure définit comme étant l'espace concret, où les individus utilisent l'espace et la manière dont ils vont en faire usage. D'autre part, « space₂ » signifie l'espace autour de nous, considéré comme étant un espace abstrait, c'est ce qui fait référence à l'imagerie mentale de l'espace (notre représentation de l'espace dans notre cerveau) et qui dépend de la métacognition. S. Cèle ajoute que l'espace classe est un élément qui ne doit pas être omis dans les apprentissages car il permet aux enfants de se construire.

1-1-2 Que disent les nouveaux programmes ?

En ce qui concerne les programmes de l'Éducation Nationale : ce n'est que tardivement que la nécessité d'aménager un espace adapté aux élèves apparaît (bien qu'elle soit appliquée par les enseignants depuis toujours). Comme le démontre le document « Comment aménager sa classe de CP dédoublé ? » (Eduscol), l'enseignant a tout intérêt à prendre en compte l'aménagement de sa classe. Le texte indique ainsi de manière claire :

« Tout un imaginaire de l'enseignement et de l'autorité est engagé dans la

reformulation théorique et pratique de l'espace scolaire. Il s'agit en effet de remettre en discussion, à partir de l'agencement de la salle de classe, le modèle traditionnel de l'enseignement frontal. Il faut désormais dessiner des espaces flexibles et modulaires, en adéquation avec les évolutions des environnements numériques. » (Eduscol, 2015)

Pour conclure, le concept d'espace est travaillé sous plusieurs angles, qui nous permettent d'en définir les attributs. Ces derniers jouent tous un rôle dans l'espace classe. Cet espace fait se rencontrer des individus provenant de milieux sociaux différents, avec des âges et des fonctions différentes (élèves/ enseignants). L'organisation spatiale des espaces conditionne et structure ainsi la perception que les enfants en font. Les programmes de 2015 insistent par ailleurs, dans des documents complémentaires, sur l'importance de veiller à réfléchir l'aménagement de la classe.

1-2 État de l'art du sujet

1-2-1 La structuration de l'espace chez l'enfant selon J. Piaget

Tout au long de sa vie, un humain développe sa relation à l'espace et la construit. De cette manière, J. Piaget (psychologue en développement), établit dans ses travaux plusieurs stades de structuration de l'espace chez l'enfant. Selon ses recherches, le nourrisson de 0 à 3 mois se situe dans un « espace subi ». Comme le nouveau-né n'a pas encore accès à l'ensemble de ses fonctions, il ne parvient donc pas à agir sur l'espace. Par ailleurs, comme il n'a pas d'emprise, ce dernier est réduit au bras de ses proches ou au berceau, et l'enfant a besoin de son entourage pour vivre. Cependant, l'apprentissage de l'espace commence dès la naissance, d'une part par les cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat et le toucher) mais aussi par les pratiques de l'espace des parents.

Ensuite, jusqu'à 2 - 3 ans environ, l'enfant développe l'espace « vécu » et plus précisément comme le souligne l'auteur, c'est le début d'une construction de « l'espace perceptif ». Ce stade permet développer la construction de l'espace proche. L'école maternelle étant obligatoire à partir de 3 ans depuis 2019, participe intensivement à l'apprentissage de cet espace : parcours de motricité, peinture, déchirer, coller... Dans d'autres mesures, cela correspond au stade de développement sensori-moteur (de la naissance à environ 2 ans), présent dans les travaux du même auteur. Ce stade développe la coordination des capacités sensorielles et motrices du bébé.

En parallèle, l'enfant est désormais capable de penser à une personne ou un objet sans qu'il soit devant lui. Néanmoins, l'enfant n'est pas capable de comprendre qu'une personne absente n'a pas nécessairement « disparu ». Pour un bébé de cet âge, lorsque la mère disparaît de la pièce et que l'enfant pleure, cela signifie qu'il n'est pas conscient de son existence hors de l'espace. Cela peut alors provoquer un sentiment d'abandon ou d'insécurité chez l'enfant.

C'est aux alentours de 5 à 6 ans, que les enfants construisent leur « espace représentatif », correspondant à l'espace perçu. Ils parviennent à percevoir les objets à partir d'un autre point de vue que le leur. L'enfant peut se représenter des situations spatiales et les mémoriser. Enfin, il commence à penser l'espace en dehors de lui-même et sans s'y déplacer. J. Piaget fait d'ailleurs le lien avec le stade préopératoire (de 2 à 7 ans environ) où les enfants sont amenés à développer massivement leur langage. L'enfant devient capable de décentraliser sa pensée pour réussir à concevoir ses gestes sans avoir besoin de les réaliser au préalable.

Enfin, jusqu'à 10-11 ans, l'enfant pratique l'espace conçu et construit un espace « projectif ». L'enfant peut représenter l'espace en dehors de tout déplacement et parvient à décentrer sa pensée par rapport à l'espace. Selon J. Piaget, le stade d'espace projectif intervient dans le stade opératoire concret (de 7 à 12 ans environ). Ce stade développe les opérations mentales de l'enfant même si ces derniers ont encore besoin de passer par la manipulation et le concret.

1-2-2 La relation entre l'aménagement de la classe et les apprentissages

D. Diller dans son ouvrage *Aménager sa classe pour favoriser les apprentissages* de 2015, fournit un élément de réponse précieux dans le titre : favoriser les apprentissages. Dans son ouvrage de didactique, elle explique comment aménager un espace de classe cohérent pour les élèves et qui favorise leurs apprentissages. On y découvre que l'aménagement de la classe a un impact sur les élèves et sur la construction de leur savoir. D'une part, l'agencement de la classe permet aux élèves d'être plus concentrés. Les élèves se sentent libres puisqu'ils ont approprié leur espace. On peut considérer que si les élèves s'approprient l'espace, c'est que ce dernier leur procure une sensation de bien-être qui pousse les élèves à se sentir en confiance. Notons que cette idée évoque aussi un agencement attentif aux besoins des élèves et notamment pour les élèves à besoins particuliers (autisme, dyslexie, troubles de l'attention) ou en situation de handicap. V. Gagnon et J. Laprise complètent les informations par leur thèse de 2018 sur les classes du XXI^e siècle, en donnant l'exemple de l'aménagement de la classe

« 21st Century Classroom Design ». Ce modèle est spécialement conçu pour favoriser l'accessibilité, la mobilité, l'inspiration et le respect. C'est une classe flexible où l'aménagement est disposé pour faire en sorte de répondre à tous les besoins des élèves en favorisant leur inspiration par la recherche de moyens appropriés. Les documents institutionnels EDUSCOL vont dans la même direction que D. Diller, V. Gagnon et J. Laprise en insistant sur le fait que, pour les langues vivantes (français, anglais, espagnol etc.), délimiter l'espace et définir la fonction de chacun d'entre eux, revient à cloisonner les élèves dans une direction pédagogique. L'agencement traditionnel de la salle de classe correspond à un rapport de hiérarchie entre l'enseignant(e) et les élèves alors qu'un aménagement flexible avec des espaces propres à chaque travaux, influence favorablement la réussite des élèves. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu observer durant mes périodes de stage en première année ou durant mon alternance aujourd'hui. Je relève à plusieurs reprises dans mes notes que les élèves sont concentrés la majeure partie de la journée. Ma tutrice a une classe avec des îlots de tables et un agencement avec des « coins » : le coin lecture, théâtre, écriture. L'espace est régulé en fonction des apprentissages que les élèves sont amenés à pratiquer.

1-2-3 Penser l'aménagement : favoriser l'autonomie et le comportement

D. Diller reprend l'idée que si l'agencement de la classe est pensé, alors les élèves seront plus autonomes. Selon le Larousse, l'autonomie se définit comme étant la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ». L'autonomie amène à l'appropriation de l'espace et planifier son utilisation permet de conditionner les élèves. Au cours de son ouvrage didactique, D. Diller nous amène à parcourir différentes classes dans lesquelles les aménagements ont été conçus pour favoriser la « débrouillardise » des élèves. Les meubles et les affichages sont créés pour et par les élèves avec l'enseignant(e). Ils sont à portée de main et permettent aux élèves d'utiliser l'espace comme un outil. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire et où aller. Ils savent utiliser l'espace pour répondre à leurs besoins.

De plus, les documents institutionnels du site EDUSCOL nous démontrent que non seulement l'espace accentue l'autonomie, mais il peut servir aussi d'outil pour créer l'autonomie de l'élève. De cette façon, il est possible de concevoir des espaces d'activités autonomes qui permettent aux élèves de développer cette compétence. V. Gagnon et J. Laprise vont dans ce sens en démontrant, par les différentes propositions de classe du XXI^e siècle, que les espaces

de classe sont aujourd'hui pensés pour créer de l'autonomie. Que ce soit à la Altschool de M. Ventilla qui crée un modèle basé sur l'apprenant ou le PROTIC, fondé en 1997 (époque où l'on se demandait s'il fallait intégrer Internet à l'école), la volonté est identique : mettre des moyens en place pour augmenter l'autonomie de l'élève. C'est aussi le but de ma tutrice en classe de CP (durant ma première année). Elle conditionnait les élèves dans l'espace et les activités pour qu'ils deviennent le plus autonomes possible. Ayant été deux fois sur ce lieu de stage, une fois en décembre et une fois en mars, j'ai pu constater la différence entre les périodes. En décembre les élèves tâtonnaient encore parfois dans l'organisation de la classe, mais l'enseignante avait tout prévu et avait affiché un tableau modulable, contenant des étiquettes avec les différentes activités. Le but, m'avait-elle expliqué, est que les élèves soient le plus autonomes possible pour ensuite, dans les plus grandes classes, adopter un comportement correct avec des prises de décisions et un travail accompli. L'aménagement de sa classe est alors la réponse à ce besoin d'enseigner l'autonomie et la prise de décision. Le comportement des élèves est donc influencé par l'aménagement de l'espace de classe et de travail. Une expérience d'accompagnement sociologique, nous renseigne sur les facteurs qui influent sur la sensation de bien-être à l'école ; elle insiste également sur les mauvais résultats récoltés lors d'un rapport sur le bien-être à l'école. Les auteurs ont pratiqué leur recherche pendant deux ans dans un établissement situé dans un quartier pauvre et on remarquait que le sentiment d'appartenance à un groupe, « à la maison » comme précisent G. Zoïa et L. Visier, sont peu nombreux. Ils disent que le bien-être dépend de différents facteurs comme la sphère sociale, la sphère familiale ainsi que la sphère environnante. Les moyens mis en place pour pallier ce manque de bien-être peuvent être divers et passent notamment par l'aménagement de la classe. Nous retrouvons cette idée dans un film de 2007, s'intitulant « écrire pour exister » de R. La Gravenese qui raconte l'histoire d'une jeune enseignante de 23 ans qui, pour sa première année, vient enseigner dans un quartier avec de grosses difficultés sociales et économiques. Les jeunes de cet établissement sont défavorisés et cette enseignante va s'accrocher à l'idée qu'il est possible de briser les barrières sociales (avec les gangs américains) avec l'écriture. Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce film est la manière dont l'enseignante s'y prend au niveau de l'aménagement de la classe pour apporter un sentiment d'appartenance à ses élèves. Elle y insère plantes, affichages colorés et dispose les tables de manière plus conviviale. Durant le film, le réalisateur montre comment les élèves s'accroche à leur classe qui devient un repère dans un milieu compliqué. L'aménagement et les dispositifs de l'enseignante poussent les élèves à développer leur prise de parole et de s'intégrer dans une réelle démarche d'apprentissage.

1-2-4 Un espace organisé et délimité : la clarté pour les élèves et l'enseignant

Bien que l'aménagement de la classe favorise les apprentissages des élèves, leur autonomie et leur bon comportement, il est aussi un moyen pour les enseignants de prendre un nouveau départ avec sa méthode pédagogique. L'auteure démontre l'intérêt pour les professeurs de réaménager l'espace. D'une part, une classe rangée permet de gagner un temps considérable quand les enseignants ont besoin de quelque chose (papiers, stylos, crayons de couleurs, matériels d'art). De plus, le professeur doit s'interroger sur les priorités pédagogiques qu'il souhaite pratiquer dans sa classe car cela lui permettra de parfaire son enseignement. Par ailleurs, réorganiser sa classe pour favoriser l'enseignement peut transformer ce dernier et offre la possibilité aux élèves de prendre leur apprentissage en main. Le document de V. Gagnon et J. Laprise suit cette idée en démontrant, par les exemples de classes innovantes du XXI^e siècle, le lien existant entre l'aménagement de la classe et la clarté que cela peut apporter aux enseignants. Ces derniers disposent de plus de temps pour enseigner et réfléchir aux pratiques pédagogiques à mettre en place puisque les élèves sont plus autonomes. Cela donne l'occasion aux professeurs de travailler avec de petits groupes, comme le reprend l'ouvrage de D. Diller. C'est ce qui est ressorti de mes périodes d'insertion professionnelle en CP, durant ma première année. L'enseignante disposait de plus de temps pour travailler avec les élèves en difficultés et avait plus de temps pour préparer la salle pour les activités suivantes. Les élèves savent comment l'enseignante fonctionne et ils ont conscience de l'obligation d'être un minimum autonome. L'enseignante prévoit des aides sous forme de supports visuels pour les aider lorsqu'ils rencontrent un obstacle dans leur activité. Les élèves utilisent aussi très souvent un poste radio avec une clé USB pour les exercices de lecture. L'enseignante leur branche au préalable, par question de sécurité, puis en autonomie ils effectuent leur travail et le mettent ensuite dans une bannière pour correction. Aujourd'hui, je dispose d'une classe en responsabilités le jeudi. Auparavant mon binôme ne disposait pas de « coin » adapté aux apprentissages dans sa classe. En début d'année et par suite d'une longue discussion autour de mon mémoire, nous avons décidé ensemble de réaménager la classe. Nous avons tenté de construire des espaces adaptés : le coin art, le coin géographie, le coin matériel (élèves/ enseignant) et le coin bibliothèque : muni d'un petit canapé et de tapis. Ainsi, depuis cette réorganisation, les moments de lecture sont parlants pour les enfants car l'endroit où ils se situent pour lire est délimité et spatialisé. Je détache ainsi du temps pour mener de la lecture dirigée avec d'autres élèves en difficultés. Ce coin est très apprécié des élèves parce-qu'il répond aux besoins de l'enfant dans le cadre de la lecture. Nous nous

sommes par ailleurs rendu compte, que certains enfants s'exprimaient davantage sur certains sujets (la Terre, les techniques de dessin...) quand ils se trouvent dans ces petits espaces.

1-2-5 L'enseignement de l'oral : une évolution marquée et des enjeux prioritaires

Bien que l'oral détienne une place omniprésente dans les programmes actuels, il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, avant 1960 un clivage existe entre la maternelle où l'essentiel des apprentissages se produisent à l'oral et l'élémentaire où l'oral détient une place moins essentielle. La prise de parole est alors considérée comme un manque de concentration et les moments dédiés à l'oral se déclinent notamment sous la forme de récitations ou de réponses aux questions posées par l'enseignant. À partir des années 1960, le système reste quasiment équivalent avec une majorité d'activités à l'écrit pour les enfants et les temps de parole sont dédiés exclusivement aux enseignants. C'est seulement à compter de 1968 qu'une véritable réflexion est produite sur la place de l'oral et la prise de parole des élèves en classe. Le contexte social de l'époque où il est « interdit d'interdire » donne un souffle nouveau aux programmes et une libération de la parole apparaît. Dans les instructions officielles (IO) de 1972, l'oral se décline sous l'axe « apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication » par des entretiens ou des correspondances. Entre 1980 et 1990, les échanges oraux dans les apprentissages deviennent un axe essentiel et demandés par les programmes : « bien parler, bien lire, bien écrire deviennent la clé de la pleine citoyenneté » (Académie de Nancy, 2019). En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation de L. Jospin permet la création des cycles dans l'enseignement primaire et donne un regard neuf et nouveau sur l'enseignement. L'ouverture des IUFM (Institut Universitaire de formation des maîtres) en 1991, permet aussi d'enseigner les programmes aux futurs enseignants et d'y inclure l'importance de l'enseignement de l'oral. En 1995, les activités orales sont doubles : d'une part, l'oral est travaillé à travers des situations d'échange et d'autre part, les enseignants proposent aux élèves des situations plus réfléchies sur des éléments linguistiques. C'est à partir des programmes de 2002 que l'oral devient capital et incontournable. Les recherches en didactique se multiplient autour de ce domaine et les résultats démontrent que l'oral est un des éléments du développement de l'enfant. En maternelle, l'oral reste l'axe majeur des activités mais à l'école élémentaire, les enseignants se doivent d'enseigner l'oral dans tous les cycles. Aujourd'hui, l'oral est évidemment l'un des enjeux prioritaires des programmes de l'école maternelle jusqu'au lycée et la notion d'aménagement revient fréquemment dans les bulletins officiels de l'Education Nationale. Le document *Ressources pour aménager le coin jeu* (Eduscol, 2015) nous indique que pour le

développement du langage, l'aménagement du coin regroupement en maternelle est primordial. Elle permet aux élèves de situer et cadrer l'activité proposée. Par ailleurs, il précise aussi que des enfants prendront plus facilement la parole en petit groupe puisqu'en collectif, la main levée est demandée. C'est donc à l'enseignant de fournir les moyens aux élèves pour parvenir à s'exprimer davantage. Néanmoins, cette condition est tout aussi réelle dans les cycles 2 et 3. Un autre document institutionnel *Pour une mobilisation des espaces dans les murs et hors les murs de 2020* (Eduscol) démontre toute l'importance de penser sa classe jusqu'au lycée. Les différents modes de placement des espaces dans la classe accentuent alors selon eux, des conditions de langage et de prise de parole. Comme cité plus haut, V. Gagnon et J. Laprise, évoque la nécessité de construire des espaces délimités pour les langues vivantes (français, anglais, espagnol etc.). Ils expliquent que définir l'espace et la fonction de chacun d'entre eux, revient à cloisonner les élèves dans une direction pédagogique.

1-3 Cadre d'analyse

1-3-1 La classe comme lieu de socialisation et d'interactions

Les recherches de G. Labial et D. Mendibil, fournissent des renseignements précieux quant à cette question. Pour les auteurs, la classe est perçue comme « un espace-temps dans lequel se déploient les relations affectives, multiples et quotidiennes d'une sociabilité d'enfant ». En effet, l'espace classe fait coexister des organisations fonctionnelles et des socialisations vécues. Dans d'autres termes, cela signifie que les élèves ont tous développé un certain type de socialisation qui s'entremêlent au sein d'un espace classe organisé d'une manière ou d'une autre. La socialisation et sa construction varie en fonction de nombreux facteurs et notamment l'éducation qu'ils ont reçu des parents. Toutefois, bien qu'elle soit différente, l'école leur impose parfois un système organisationnel fixe et qui ne prend pas en compte les différents enjeux. Enfin, les recherches démontrent que la classe est un lieu de double socialisation : « verticale et frontale » avec les enseignants mais aussi « horizontale ou latérale » avec les autres élèves de la classe. Enfin, il est possible de faire coïncider les différentes catégories d'espace : micro-espace, méso-espace et macro-espace, à l'espace de la classe. De cette façon, le micro-espace correspond alors à l'aire la plus proche de l'élève (sa table, sa trousse, sa chaise). Pour le méso-espace, les élèves ont une vision globale de l'espace dans lequel ils peuvent se déplacer et adopter plusieurs points de vue différents (le coin poupée, le coin lecture, le coin regroupement...) Enfin le macro-espace correspond davantage à l'espace total qu'occupe l'enseignant. En effet, selon la disposition de la classe, les élèves circuleront dans les différents

espaces qui leur sont dédiés alors que l'enseignant lui, occupe l'espace total de la classe (y compris derrière son bureau). Ainsi, en fonction de l'occupation de l'espace des élèves et du professeur(e) dans la classe, ce dernier valorisera toujours un type de pédagogie ou un autre. En parallèle, les auteurs s'appuient sur différents types de modèle afin de nous éclaircir sur le développement du langage par l'aménagement de la classe. Un modèle frontal suggère selon eux, comme un moyen de limiter les interactions des élèves, afin de rapprocher les interactions positives et éloigner ce qui reste en groupe. En effet, si l'enseignant fait le choix de rester dos au tableau face à l'ensemble de la classe, sa position dans l'espace suggère que l'enseignant parle et les élèves écoutent. Le modèle en U produit plus d'échanges latéraux et les regards en face à face avec les autres élèves. Déjà de cette disposition découle une pédagogie différente où les élèves sont dans des échanges plus latéraux avec leurs pairs et l'enseignant. D'autres parts, l'exemple des « îlots » apparaît comme un outil de renforcement de la communication entre les élèves. L'enseignant se situe de façon générale au milieu de la salle et apaise donc ce « rapport de force » qu'il peut exister dans d'autres modèles. Les élèves se situent constamment dans des échanges latéraux avec l'enseignant et les camarades de classe. Enfin, les auteurs stipulent que selon l'aménagement de la classe certains groupes sexués peuvent apparaître. Ils précisent que selon eux, l'aménagement de la classe serait aussi un moyen de déconstruire ou construire de potentiels groupes genrés.

1-3-2 L'aménagement de la classe : un moyen de développer le langage ?

G. Labial et D. Mendibil reprennent les travaux de E. T.Hall et B. Steinzor et développent l'idée que les distances entre les élèves influencent les formes verbales et non verbales de la communication. Selon ces mêmes auteurs, il y existerait une corrélation entre le développement du langage et l'aménagement de l'espace classe. Le mode « frontal » (les tables face au tableau) tend à valoriser le dialogue voire à la confrontation. L'enseignant en se positionnant face à eux engendre involontairement un rapport de force entre lui et les élèves. Pourtant, ce modèle pousserait les élèves à prendre la parole devant les autres car il est nécessaire de sortir de son micro-espace pour s'exprimer. Au contraire, le modèle nommé « latéral » par les chercheurs, tendrait à l'entraide entre pairs. Cependant, il est aussi question de prendre en compte dans ce sujet, les différentes circulations de l'enseignant dans la classe. D'une disposition à l'autre, les lignes de circulation de l'enseignant divergent. En « frontal », l'enseignant aura tendance à passer dans chaque rang alors qu'en îlots, l'enseignant aura des circulations plus variées autour des tables et des élèves.

De la même façon que pour les coins géographies ou la lecture, les situations de langage nécessitent elles aussi une organisation réfléchie et pensée. En grand groupe, S. Petit et C. Laroche dénoncent la prise de parole quasi exclusive par les enfants que l'on nomme « les grands parleurs ». À contrario, les enfants appelés « petits-parleurs » tentent de s'effacer de la situation afin de ne pas prendre la parole. Par ailleurs, de ces recherches découlent une organisation des situations d'apprentissage oral afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Il y a donc : l'échange en groupe classe, l'échange individualisé et l'échange en groupe restreint. Selon l'auteur, les échanges individualisés et en groupe restreint correspondraient davantage à la prise de parole pour des « petits-parleurs » . En parallèle, il semblerait que cela soit un moyen pour l'enseignant de mieux connaître ses élèves et de garantir l'apprentissage et le développement du langage. Ces échanges en petits groupes sont ainsi une première étape pour les élèves qui n'osent pas prendre la parole en groupe classe.

Enfin, la classe flexible peut être caractérisée par une série d'îlots de travail qui permettent aux élèves de prendre une posture différente en fonction de l'apprentissage dans lequel ils se trouvent. En effet, en fonction des activités proposées, les élèves auront l'occasion de changer de place voire d'assise. La mise en îlots induit indubitablement la relation de coopérativité entre les élèves et une hiérarchie plus horizontale que verticale avec les apprenants. Le principe même de la classe flexible est donc d'aménager un lieu d'apprentissage dans lequel les enfants trouveront une posture adéquate et personnalisée en fonction de l'activité. Toutefois, bien au-delà de l'aménagement de la classe, c'est le climat de classe entier qui permettrait de développer la prise de parole chez les élèves. En effet, c'est ce que les professeurs de l'école Centro Franco d'Ontario, au Canada expliquent lors d'un débat autour de la prise de parole chez les élèves du supérieur (2018). Dans leur discours, les enseignants préconisent de favoriser un climat de classe qui correspond aux besoins de tous les élèves. Pour ce faire, il est essentiel de reconnaître les capacités linguistiques des enfants et ne pas les enclaver dans un modèle normé du français comme à l'écrit. C'est d'ailleurs ce que reprend S. Plane, vice-présidente du Conseil supérieur des programmes, dans l'article *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* (2015), lorsqu'elle développe l'idée que l'oral ne doit pas se baser uniquement sur les formes écrites et normées de la langue française. Il n'y a pas d'opposition selon l'auteure entre l'écrit et l'oral car tous deux jouent un rôle fondateur dans le développement du langage mais il est essentiel que le professeur valorise des temps de parole hors prestations exceptionnelles. Les professeurs d'Ontario reprennent en affirmant qu'il faut développer un cadre de prise de parole

« sécuritaire » pour les élèves afin qu'ils s'expriment sur une diversité de sujets qu'ils connaissent et maîtrisent. De la même façon qu'il faut repenser la méthode de dialogue, la place de l'enseignant est elle aussi à prendre en compte selon les auteurs. Comme expliqué plus haut, la disposition de l'enseignant dans la classe joue un rôle crucial dans la pédagogie de ce dernier. Aussi, lorsque le professeur se positionne lui aussi en tant qu'apprenant, les élèves se sentent davantage dans une « hiérarchie horizontale » et non plus verticale et il se produit alors un renversement de rapports de pouvoirs. Ce ne sont alors plus uniquement les élèves qui peuvent apprendre mais c'est aussi l'enseignant qui apprend des élèves. Ce modèle permet de valoriser les connaissances des enfants et ainsi de pouvoir les faire s'exprimer davantage. Le climat de classe renvoie aussi à l'idée que les apprenants doivent se sentir dans un espace où l'erreur fait pleinement partie de l'apprentissage. La peur de l'échec, le regard des autres et le jugement sont autant de sentiments qui bouleversent la prise de parole.

II- Recherche personnelle

2.1 Rappel de l'objectif de la recherche et des hypothèses

L'objectif de ce mémoire de recherche était dans un premier temps d'observer et pratiquer les aménagements de classe au cours de mes stages et d'y analyser la différence de pédagogie employée en fonction de l'espace. Plus tard avec l'avancée de mes recherches, il était question de partir de mon premier objectif pour développer davantage les questions de prises de parole des élèves considérés comme « petits-parleurs », dans différents types d'espace classe : flexible, en îlots, en U et en « frontal ». Il s'agissait alors de demander aux maîtres de stage la possibilité de modifier l'aménagement de la classe et d'y observer les différentes prises de parole des « petits-parleurs ». Néanmoins, la modification de l'agencement de la classe était une contrainte pour les enseignants et notamment la classe flexible, je cite : « on aimerait bien avoir des grandes classes pour pouvoir faire de la flexibilité, mais on ne peut ni pousser les murs ni payer de notre poche. » D'ailleurs, ce dispositif me semblait irréalisable et les résultats auraient été trop incertains car le temps en classe était trop court pour pouvoir réaliser ses travaux. De cette façon et par les discussions avec ma directrice de mémoire, il semblait plus envisageable de filmer une séance et calculer le temps de parole des élèves dits petits-parleurs dans trois classes au cours de l'année. Une classe de CP/CE1 à Dunkerque, une école de CP à Guînes (non loin de Calais) et une classe de CM2 à Dunkerque. Le but étant d'analyser trois classes : deux en cycle 2 et une en cycle 3 afin de couvrir les deux cycles d'étude. Les trois classes choisies disposent toutes d'un agencement de classe différent avec des architectures

différentes. Les séances analysées seront choisies afin de filmer au maximum des situations d'échanges entre élèves. Toutefois, une des écoles ne m'a pas permis d'effectuer ma séance d'observation dans la classe de CP, ce qui a modifié ainsi mon recueil de données et m'a conduit à penser autrement. Dans un second temps, il était question de s'intéresser davantage aux enseignants qu'aux apprenants. Le but étant de distribuer des questionnaires aux personnels enseignants afin de récolter leur point de vue sur l'importance de l'aménagement de la classe et de comprendre comment et pourquoi ils ont construit de cette façon leur aménagement de classe.

2.2 Présentation du dispositif de recueil de données

Les difficultés organisationnelles liées à ses recherches m'ont conduit à envisager un autre plan d'action en ce qui concerne le recueil de données. Ainsi, deux de mes trois dispositifs se centralisent sur deux échantillons : l'un provenant de ma classe de CP/CE1 (26 élèves dont 7 CP et 19 CE1) et un autre échantillon d'une classe de CM2 (20 élèves). La classe où je suis affectée est en modèle flexible et celle de CM2 en modèle frontal.

2.2.1 Premier dispositif : les déplacements des élèves et de l'enseignant (annexes 1 et 2 : Déplacements des élèves et de l'enseignante en classe flexible CP/CE1)

Le premier dispositif consiste à analyser les déplacements des élèves et de l'enseignant dans les deux modèles : flexible et frontal. Ne disposant pas des autorisations de tous les parents pour faire visionner les images et par soucis de temps, mon choix s'est donc orienté vers un document synthétique comme le plan de classe et des déplacements.

Dans le premier modèle en classe flexible avec les CP/CE1, le plan de classe et des déplacements est basé sur une séance de géométrie de 1h15 (75 minutes). Le jour de la prise de données tous les élèves sont présents. Le plan est conçu à partir de la vidéo de la séance afin d'analyser mes propres déplacements et ceux des élèves dans la classe. Il est aussi essentiel de préciser que chaque élève s'installe là où il se sent le mieux pour l'apprentissage. Certains élèves conscients de leur facilité dans le domaine s'installent davantage sur les îlots de table alors que les élèves ayant des fragilités avec la matière s'assoient sur les tables en U, non loin de mon bureau. Dans le second modèle « frontal » avec les CM2, un plan de classe est établi par les enseignantes et les élèves ne peuvent pas changer de place. Les enseignantes ont aussi fait le choix de produire l'ensemble des activités en autonomie et les moments en petits ou

demi-groupes sont essentiellement réservés aux langues étrangères. Au moment de la vidéo, les élèves sont tous présents et sont filmés en séance de géométrie. Afin de produire une comparaison la plus objective possible, j'ai décidé de filmer les élèves dans des domaines identiques, bien qu'à un niveau différent. Enfin, dans les deux cas, les élèves sont conscients qu'ils sont filmés mais pour ne pas modifier leur comportement, j'ai fait le choix de simplement préciser que ces vidéos me permettront de visualiser la façon dont nous travaillons.

2.2.2 Deuxième dispositif : comptabilisation des prises de parole des élèves et de l'enseignant (annexe 3 : tableau de recueil de durées de prises de parole de l'enseignant)

Le dispositif comporte là aussi deux vidéos à deux autres moments de la période 3. Le but de ces données est de comptabiliser dans une première mesure, le temps de parole des élèves considérés comme « petits-parleurs » en CP/CE1 et en CM2 mais aussi de calculer mon temps de parole en fonction des deux modèles : flexible et frontal. Les données récoltées permettront de comprendre d'une part si l'agencement de la classe influe sur la prise de parole des élèves et d'autre part, si par la disposition de la classe j'ai moi-même tendance à davantage prendre la parole, prenant ainsi sur le temps de parole des élèves. Ces temps de parole sont alors insérés dans un tableau en fonction des élèves et du niveau. Ma prise de parole est calculée en fonction du nombre de fois où je suis susceptible d'intervenir.

2.2.3 Troisième dispositif : les questionnaires dédiés aux enseignants (annexe 4 : questionnaire enseignants)

Pour le dernier dispositif du recueil de données, j'ai décidé de concevoir un questionnaire dédié aux enseignants du cycle 1 au cycle 3. Ce questionnaire a pour but d'évaluer l'importance ou non de l'aménagement de la classe pour les enseignants et la façon dont ils perçoivent et conçoivent la disposition de la classe et des apprenants. Le questionnaire est ainsi conçu en quatre parties : le statut de l'enseignant et les caractéristiques de l'école (l'âge de l'individu, le nombre d'années de carrière, REP/ REP+³), la prise de parole des élèves dans la classe et la façon dont l'enseignant accorde la parole, le type d'aménagement de la classe et son importance dans la préparation de classe et enfin, si les enseignants possèdent une classe flexible et si selon

³ REP et REP + : réseau d'éducation prioritaire. Les établissements en REP+ concernent les quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.

eux, l'aménagement de la classe favoriserait la prise de parole des élèves. Le questionnaire est mis en place à partir du 12 mars 2022 et au total 63 réponses ont été récoltées.

2.3 Résultats et analyse des données récoltées

Résultats et analyse du premier dispositif : les déplacements des élèves et de l'enseignante

- Les déplacements des élèves et de l'enseignante en classe flexible (CP/CE1)

Avant de démarrer l'exploitation des résultats il semble nécessaire de contextualiser le fonctionnement de la classe et de son organisation. La classe de CP/CE1 est celle dans laquelle je suis affectée en alternance depuis septembre 2021. En début d'année, ma binôme m'a fait part de sa volonté de passer d'une classe en modèle frontal à un modèle flexible. Pour ce faire, nous avons suivi les recommandations de D. Diller dans son ouvrage où elle affirme qu'une classe flexible peut se créer avec de petits moyens. La finalité de cette flexibilité est donc bien de proposer différents espaces qui pourraient convenir à l'ensemble des élèves de la classe sans acheter de mobiliers neufs. Ainsi, nous proposons différents coins (annexe 1) : bibliothèque, géographie, écriture et arts. Ces espaces ne sont pas exploités par les élèves durant les apprentissages. En effet, ils servent davantage d'activités de replis et/ ou dans le cas du coin bibliothèque : au quart d'heure lecture. Lors des apprentissages, l'enfant a la possibilité de choisir l'espace qui lui convient le mieux pour l'activité. Néanmoins, il n'est pas rare qu'une d'une activité à une autre au sein d'un même apprentissage, les élèves aient besoin d'un autre environnement de travail. C'est pourquoi avec ma binôme, nous avons fait le choix de laisser libre cours aux élèves pour leur placement dans la classe (sauf en cas d'ateliers pour des raisons pratiques). Ce système s'est construit sur plusieurs périodes car de nouvelles règles de classe ont dû être mis en place pour l'exploitation de cette classe flexible. Nos craintes étaient que les élèves changent de place constamment sans aucune raison valable et qu'ainsi ils augmentent les bavardages. Après quelques temps et quelques écarts parfois, ma binôme et moi-même avons été agréablement surprises car les élèves se prêtent au jeu. Nous avons souvent l'occasion d'entendre « Maîtresse est-ce que je peux changer de place pour aller lire ma leçon... ? » et après autorisation, l'élève s'isole sur des places individuelles pour avoir un maximum de calme. Après quelques incertitudes concernant la qualité de leurs travaux rendus ou de leur attention, nous nous sommes aperçues que les élèves rendent une quantité de travail identique voire supérieure avec de bien meilleurs résultats pour certains d'entre eux. Par ailleurs, les

déplacements durant les apprentissages ne sont autorisés que pour adopter un environnement plus approprié aux besoins des élèves et/ou en cas de besoin de matériels de manipulation. Certains élèves ont aussi la possibilité de revoir une courte leçon ou une poésie en marchant et manipulant afin de répondre aux attentes des enfants kinesthésiques. Par ailleurs, les enfants disposent de casiers au fond de la classe pour y placer leurs affaires. En effet, les élèves n'ont plus de casiers sous les tables, ce qui leur permet d'échanger de place lorsqu'ils le souhaitent.

Interprétation des résultats :

Selon la légende, il est possible de visualiser les zones de déplacements des élèves qui apparaissent en bleu et mes déplacements dans la salle en vert. Durant la séance, les élèves ont occupé l'ensemble de l'espace qui leur est dédié. Certains allant dans des lieux plus calmes pour travailler et d'autres décident de se regrouper sur les tables en îlots pour travailler en groupe (si cela est autorisé). L'occupation de l'espace est totale et tous les espaces trouvent leur utilité. Quant à mes déplacements, il s'avère qu'ils s'étalent eux aussi sur toute la surface de la classe et notamment aux endroits où sont regroupés les élèves. Dans la légende apparaît « points fixes de l'enseignante » : en effet, durant la vidéo il est possible d'observer qu'à certains moments, j'ai tendance à m'arrêter de façon répétée aux mêmes endroits dans la classe. Ces points sont regroupés comme dit plus haut près des tables des élèves. Ce qui est intéressant ici, c'est qu'involontairement je suis susceptible de pratiquer le tour de la classe pour observer où en sont les élèves dans leur activité mais lors du chemin retour, je passe inévitablement près des tables en U pour ensuite me stopper devant l'ENI. Sur cette séance de géométrie de 75 minutes, il m'est arrivé 6 fois de faire le tour de la classe pour terminer ma course devant l'ENI ou au bureau. Ce phénomène tend à s'expliquer par l'intérêt de ces tables en U : les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages s'assoient dans cet îlot afin que je sois davantage disponible pour transmettre des informations ou leur fournir de l'aide. Par ailleurs sur cette séance, environ 15 minutes sont dédiés exclusivement à l'institutionnalisation en fin de séance. Au préalable, chaque groupe d'élève a pu disposer de mon aide et de petits moments d'institutionnalisation durant toute la séance. Lorsque ma binôme et moi-même ne sommes pas disponibles, les élèves ont l'autorisation de demander de l'aide à un camarade ayant terminé l'activité. Cela laisse ainsi du temps pour terminer mon explication avec mon groupe et permet aux autres élèves d'avoir la parole sur la notion étudiée. Par ailleurs et depuis peu, un nouvel élément intervient dans l'organisation de la classe. En effet, les élèves étant rapides et ayant des facilités n'hésitent plus à lever la main et dire aux autres camarades « J'suis dispo pour ceux

qui ont besoin d'aide » et à certains moments, des élèves qui ne m'ont pas appelé pour de l'aide en demande aux camarades. De cette façon, il est possible d'observer deux à trois élèves se rassembler autour de la table d'un camarade pour obtenir des explications. Ce phénomène peut sans doute s'expliquer par le fait que je ne sois pas disponible à ce moment donné ou tout simplement parce-que l'élève se sent davantage à l'aise avec un camarade.

- Les déplacements des élèves et de l'enseignante en modèle frontal (CM2)

La classe choisie pour le modèle frontal est une classe de CM2 en REP+ à Dunkerque. Durant ma dernière période de stage massé, j'ai eu l'occasion d'évoluer avec les élèves de cette classe pendant deux semaines. L'aménagement de l'espace (annexe 2) se constitue de 9 tables doubles et un îlot de 3 tables pour accueillir une AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap). Les deux îlots de tables dans le fond de la salle servent uniquement en cours de langue lors de petits jeux de dialogue par exemple. Les enseignantes ont décidé de créer un plan de classe avec des places attribuées aux élèves, qu'ils n'ont pas le droit de quitter. Leur place est fixe durant une ou plusieurs périodes en fonction de l'entente entre les élèves. Les enfants sont alors amenés à s'installer à leur place et à ranger leurs affaires sous leur table pour faciliter l'accès au matériel. L'enseignante m'explique alors que le choix de l'aménagement de la classe s'explique par l'entrée proche au collège où il n'est pas certain qu'ils disposent tous d'un environnement flexible ou semi-flexible. De cette façon, la professeure considère l'aménagement comme un moyen de se conditionner à certaines exigences des cycles supérieurs. Les enfants une fois assis n'ont donc le droit de se lever que pour aller au tableau, aller aux toilettes, jeter éventuellement des papiers ou pour aller chercher de nouveaux stylos, nouvelles colles... Lorsque les enfants sont en apprentissage, le travail est souvent individuel et lorsqu'il est collectif, les élèves se placent avec leur binôme de table pour éviter la circulation et les groupes « turbulents ». L'environnement est donc choisi afin de répondre à un besoin de calme et de concentration pour l'ensemble des élèves. Leur place est réfléchi à l'avance et se justifie soit par des soucis de comportement, soit par soucis d'entraide (un parrain et un filleul), soit par soucis de vues ou d'audition par exemple.

Interprétation des résultats :

Comme expliqué précédemment, les élèves dans ce modèle ne se déplacent que dans quelques cas : le tableau, les toilettes, poubelles ou matériels. Ainsi, il est évident que le nombre de déplacements par élève est diminué par rapport au premier modèle flexible. Néanmoins, il

semblait judicieux de faire apparaître les espaces que les élèves pratiquent durant ces petits déplacements. La différence majeure se situe dans le fait qu'aucun élève ne se déplace au bureau de l'enseignante. En effet, sur le premier modèle, certains enfants en grosse difficulté ou qui ont quelque chose de personnel à expliquer, peuvent venir dans l'espace du bureau. Dans le modèle frontal en CM2 ce n'est pas le cas. Néanmoins, il s'agirait que ce phénomène dépende de ma présence puisque les élèves ne me connaissent pas assez. Les enseignantes m'ont expliqué qu'en effet, les élèves venaient très peu près de leur bureau mais qu'à certains moments des enfants peuvent venir les voir pour une raison ou une autre.

Par ailleurs, sur ce modèle les « points fixes » sont moins nombreux que dans le premier modèle. En effet, comme le dispositif de classe est majoritairement individuel ou collectif, les moments d'institutionnalisation se font en classe entière et moins en petits groupes. Durant la vidéo, la place que j'occupe le plus est celle devant le TBI (Tableau Blanc Interactif). Lorsque des élèves viennent au tableau, j'ai tendance à m'exporter dans des lieux de la classe : sur les tables en îlots du fond ou près de la porte d'entrée. Ce phénomène s'explique par le fait que je souhaite laisser la place aux élèves sans mon intervention. Lorsque je me situe dans le fond de la salle ou à l'écart, ce n'est plus sur l'enseignante que l'attention se porte entièrement mais bien sur l'élève au tableau. C'est alors à lui de gérer les questions de la classe et de remplir le document au tableau si besoin. Cependant, ces moments sont plus rares car parfois coûteux en temps. De façon majoritaire, la vidéo démontre que mes déplacements forment comme un ovale autour de la rangée du milieu dans un sens ou dans un autre. De cette manière, dans ce modèle mes déplacements sont plus limités du fait de la disposition des tables. Il est possible de se déplacer entre les rangées mais pas entre les tables et donc il n'est pas toujours envisageable d'observer le travail des élèves du fond (près du mur ou près des cartables). Les élèves peuvent communiquer uniquement lorsqu'ils ont terminé leurs travaux et qu'ils veulent échanger avec leur voisin ou lorsqu'ils sont parrains. En effet, certains élèves en difficultés peuvent avoir un « parrain » qui est leur voisin de table. Lorsque l'enfant est coincé, il peut alors demander au parrain directement de l'aide ou la réalisation de l'activité en binôme.

Réflexion sur l'efficacité du premier dispositif :

Le premier dispositif a pour but de recenser les déplacements des élèves et de l'enseignante dans la classe. Ces déplacements permettent d'observer comment les élèves et moi occupons l'espace et quel rôle l'enseignant joue dans cet espace. Le dispositif m'a permis de comprendre qu'en modèle flexible, mes déplacements et mes arrêts à chaque groupe de tables laissent le

temps à d'autres élèves de communiquer entre eux sur les activités et ainsi de s'entraider. En modèle frontal, les élèves sont ainsi amenés à moins se déplacer et ma disposition dans la classe se modifie par rapport au premier modèle. Je suis davantage devant le groupe classe pour prendre la parole en ciblant les difficultés lors de mes « rondes » de classe. Bien que ce dispositif soit efficace, il aurait sans doute été judicieux de reproduire cette même expérience à plusieurs reprises. En effet, ce dispositif est mis en place sur une séance de 75 minutes et il est tout à fait possible qu'en fonction du domaine d'apprentissage, ma position dans l'espace et celle des élèves soient modifiées. Le déroulement de ce recueil de données s'est déroulé de façon correcte dans les deux cas. Cependant, en CM2, la tâche a été plus complexe : d'une part, les élèves sont au courant de mon statut de « stagiaire » ce qui leur permet à certains moments d'adopter un comportement différent de celui qu'ils ont avec leurs enseignantes habituelles. Ainsi, il est possible que les informations soient en partie lésées. D'autre part, le développement et l'âge des élèves de CM2 les a conduit à demander à plusieurs reprises, je cite : « C'est pourquoi exactement que tu filmes notre travail ? ». Ainsi tout un tas de questions a surgi par la prise en vidéo de la classe et leur comportement peuvent en être modifié.

Résultats et analyse du deuxième dispositif : comptabiliser le nombre de prises de parole

- Le temps de parole des élèves en classe flexible

Pour ce dispositif il semble nécessaire de préciser que ce sont le nombre de fois où les élèves ont pris la parole qui est comptabilisé et non leur temps de parole. Il est question ici d'analyser la quantité de fois où les élèves ont levé la main pour répondre ou ont répondu. Le but étant de savoir si l'un des deux modèles (flexible ou en frontal) permet aux élèves de se lancer dans la prise de parole plus facilement ou non. Rappelons aussi, que les deux séances se situent dans deux cycles différents et que l'un se trouve en milieu social « intermédiaire » et l'autre en Réseau d'Education Prioritaire. Aussi l'organisation même de la classe peut jouer un rôle. La classe de CP/CE1 est une classe à double niveau tandis que la classe de CM2 est un niveau unique. La séance filmée en CP/CE1 dure 1h15 en tout avec des moments de travaux en groupe et d'autres moments d'institutionnalisation. En parallèle, la séance de géométrie en CM2 dure 30 minutes et l'ensemble de la séance a pu être étudié.

Par ailleurs, en amont de la comptabilisation des prises de parole il a fallu « catégoriser » les élèves afin de déterminer quels élèves peuvent être considérés comme « petits-parleurs ». Pour ce faire il était évident de partir d'une définition plus scientifique de ce qu'est un « petit-parleur ». Ainsi pour L. LENTIN, dans son ouvrage *Apprendre à penser, parler, lire, écrire* (1999 p.84), un petit-parleur est un enfant « qui ne peut pas faire entendre le son de sa voix dans le milieu scolaire mais qui peut être un grand parleur dans le cadre familial ». De cette manière j'ai regroupé les élèves des trois niveaux : CP, CE1, CM2 en 5 catégories :

Catégorisation en fonction du nombre de prise de parole (CP)				
Niveau 1 (élèves volontaires pour répondre et qui n'hésitent pas à donner son opinion)	Niveau 2 (élèves qui souhaitent répondre mais lève son doigt après un temps de réflexion)	Niveau 3 (élèves qui attendent que les autres parlent mais peut le faire si l'enseignant demande)	Niveau 4 (élèves prenant trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité)	Niveau 5 (élèves ne prenant presque jamais la parole)
L.	I.	Ro.	K.	F.
R.			N.	
			Total élèves	7
			Nombre d'enfants en niveaux 4 et 5	3
			Nombre d'enfants dans les autres niveaux	4

Catégorisation en fonction du nombre de prise de parole (CE1)				
Niveau 1 (élèves volontaires pour répondre et qui n'hésitent pas à donner son opinion)	Niveau 2 (élèves qui souhaitent répondre mais lève son doigt après un temps de réflexion)	Niveau 3 (élèves qui attendent que les autres parlent mais peut le faire si l'enseignant demande)	Niveau 4 (élèves prenant trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité)	Niveau 5 (élèves ne prenant presque jamais la parole)
S.	L.	Lé.	R	Y.
R.	K.	Sh.	M.	
El.	Na.	Lo.	T	
C.	M.	Ne.		
Nat.	Ra.			
	E.			
			Nombre total d'élèves	19
			Nombre d'enfants en niveaux 4 et 5	4
			Nombre d'enfants dans les autres niveaux	15

Catégorisation en fonction du nombre de prise de parole (CM2)				
Niveau 1 (élèves volontaires pour répondre et qui n'hésitent pas à donner son opinion)	Niveau 2 (élèves qui souhaitent répondre mais lève son doigt après un temps de réflexion)	Niveau 3 (élèves qui attendent que les autres parlent mais peut le faire si l'enseignant demande)	Niveau 4 (élèves prenants trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité)	Niveau 5 (élèves ne prenants presque jamais la parole)
Lu.	M.	C.	L.	E.
A.	L.	I.	E.	R.
N.		Ma.	Ra.	Mo.
An.		S.		I.
Max.				D.
				Al.
			Nombre total d'élèves	20
			Nombre d'enfants en niveaux 4 et 5	9
			Nombre d'enfants dans les autres niveaux	11

Une fois ce travail réalisé, il était question que je cible les enfants considérés comme « petits-parleurs » se trouvant dans les niveaux 4 et 5 détaillés dans les tableaux ci-dessus. Une fois ces travaux réalisés, j'ai pu ensuite définir dans la vidéo le nombre de fois où chaque élève lève la main ou prend la parole durant la séance de géométrie.

Prise de paroles des élèves en classe flexible (CP)	
Élèves considérés comme "petits parleurs"	Nombre de prise de parole durant la séance ou de doigt levé
K.	8 (3 fois en GC ⁴ et 5 fois durant le TA ⁵)
F.	5 (2 fois en GC et 3 fois durant le TA)
N.	9 (3 fois en GC et 6 fois durant le TA)
Total de prise de paroles pour le groupe de CP	22

⁴ GC : groupe classe (classe entière)

⁵ TA : temps d'apprentissage

Prise de paroles des élèves en classe flexible (CE1)	
Élèves considérés comme "petits parleurs"	Nombre de prise de parole durant la séance ou de doigt levé
Y	4 (1 fois en GC et 3 fois durant le TA)
R.	5 (2 fois en GC et 3 fois durant le TA)
M.	7 fois (2 fois en GC et 5 fois durant le TA)
T.	7 fois (3 fois en GC et 4 fois durant le TA)
Total de prises de parole pour le groupe des CE1	23

Prise de paroles des élèves en modèle frontal (CM2)	
Élèves considérés comme "petits parleurs"	Nombre de prise de parole durant la séance ou de doigt levé
E.	4
L.	3
E.	1
Ra.	2
R.	2
Mo.	1
I.	0
D.	2
Al.	0
Total de prise de parole pour le groupe des CM2	15

Interprétation des résultats :

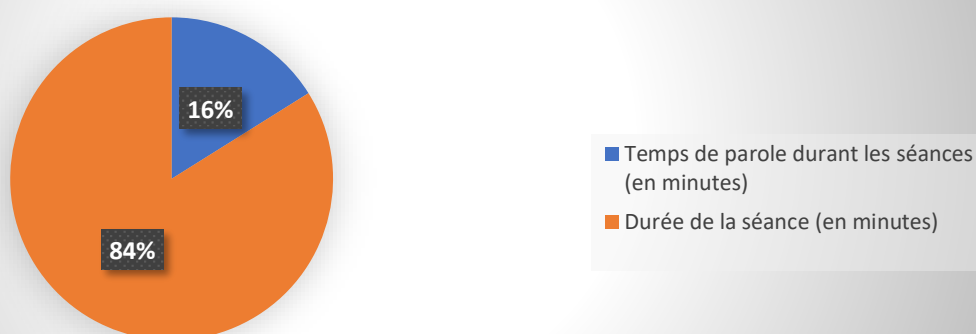
La première constatation qu'il est possible d'établir est que le nombre d'enfants dits « petits-parleurs » est différent selon les deux modèles (flexible et frontal). Dans le premier modèle flexible, 7 élèves sur 26 sont considérés comme petits-parleurs alors que dans le modèle frontal sur une classe de 20 élèves, 9 sont définis comme peu enclin à entrer dans la parole. Il est possible que la classe flexible permette une entrée plus aisée dans l'oral. Néanmoins, il est impossible de cantonner cette interprétation à ce seul fait. En effet et comme dit précédemment, les milieux des établissements sont différents et il pourrait s'avérer que l'effectif supérieur en petits-parleurs des CM2 soit causé par le milieu social et non par l'environnement de la classe. De façon plus précise, il apparaît dans les tableaux que pour le modèle flexible le groupe des

« petits-parleurs » prend la parole respectivement 14 fois pour les CP et 11 fois pour les CE1, soit 25 fois durant la séance. En CM2, il est inscrit que les élèves ont pris 15 fois la parole sur un total de 9 élèves. Ces chiffres semblent indiquer que dans la classe flexible, les élèves ont davantage tendance à se lancer dans la prise de parole, malgré qu'ils soient considérés comme petits-parleurs, par rapport au modèle frontal. Bien que les chiffres soient plus importants pour la classe flexible, il est nécessaire d'émettre des réserves sur ces données. En effet, leur âge et leur statut social sont différents et il est possible que les élèves de CM2 soient depuis longtemps ancrés dans ce système de « petits-parleurs ». Cela signifierait alors que les techniques mises en place pour favoriser la prise de parole des élèves de CM2 sont plus complexes à mettre en œuvre.

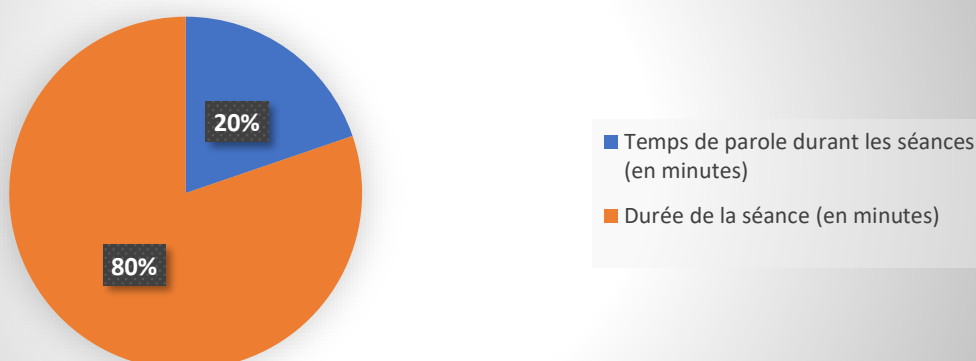
- Le temps de parole de l'enseignante en classe flexible et en modèle frontal

Pour pouvoir observer et analyser mon temps de parole dans les deux situations, j'ai utilisé d'une part mes fiches de préparation (annexe 5 : fiches de préparation séances géométrie CP/CE1 et CM2) de mes séances qui m'indiquent les temps d'institutionnalisation mais aussi les temps de lancement ou de relances des notions. Ensuite, les vidéos d'appuis des temps de parole des élèves m'ont permis de calculer (en minutes) mon temps de parole total sur les séances.

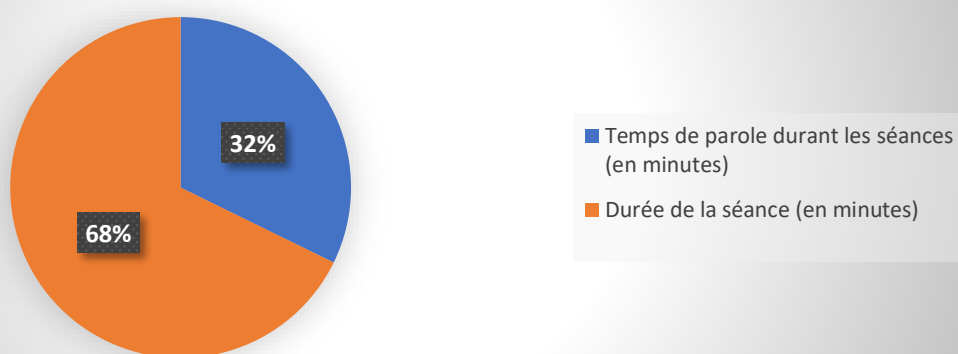
Taux de prise de parole de l'enseignante CP



Taux de prise de parole de l'enseignante CE1



Taux de prise de parole de l'enseignante CM2



Interprétation des résultats :

Les graphiques ci-dessus démontrent qu'en modèle flexible, mon temps de parole couvre respectivement 16% de la séance des CP et 20% de la séance des CE1 contre 32% en modèle frontal. Bien que les durées de séances ne soient pas équivalentes, il est néanmoins visible que le temps de parole de l'enseignante en classe frontale est supérieur à celui du modèle flexible, laissant ainsi moins de temps aux élèves pour prendre la parole. De cette façon, en classe flexible les élèves de CP disposent de 80% du temps pour communiquer entre pairs contre 68% pour la classe de CM2. C'est notamment ce que G. Brousseau affirme dans ses travaux, lorsqu'il explique qu'en modèle frontal, les enseignants ont tendance à prendre la parole plus facilement que lorsque les élèves sont en groupe. Ainsi, le temps de parole est dispersé entre les groupes et de cette manière chaque élève dispose de temps pour communiquer. Néanmoins, les temps de parole comprennent probablement les moments dits de « bavardages » où les élèves communiquent mais sur un autre sujet que la notion travaillée.

Réflexion sur l'efficacité du deuxième dispositif

Je suis convaincue que l'ensemble du dispositif mis en place permet de comparer les deux modèles : flexible et frontal. D'une part, le processus de collecte pour les élèves permet d'analyser le nombre de fois où les élèves prennent la parole. Cependant, les données pourraient être affinées en procédant à une comparaison avec deux séances de même durée et dans le même cycle. Mais par soucis d'organisation et de temps, le choix était de se porter sur les éléments à disposition et qui pouvaient se rapprocher au maximum de mes besoins. Par ailleurs, les temps de séance ne sont pas identiques puisque pour la classe de CP/CE1 et ne disposant que d'une journée par semaine, les séances sont parfois conséquentes afin de respecter les demandes du programme et l'organisation avec ma binôme. En CM2, étant en stage tous les jours durant

deux semaines, les durées de séances peuvent être amoindries puisqu'il est possible de reprendre une notion rapide ou un exercice le lendemain sans décaler de façon conséquente la programmation. Enfin, il a été décidé de procéder à la comptabilisation du nombre de prise de parole et non du calcul des temps de parole, qui aurait été très coûteux en temps. Néanmoins, si l'occasion me revient de travailler sur ce sujet alors il serait judicieux de calculer le temps de parole par élève et ainsi avoir un regard plus affiné sur le contexte. Par ailleurs, le dispositif de calcul de mon temps de parole a été permis par les fiches de préparation ainsi que les vidéos prises durant les séances. Les données semblent ici plus précises et avec les graphiques, le temps accordé aux élèves est exprimée de façon claire et synthétique.

Résultats et analyse du troisième dispositif : le questionnaire dédié aux enseignants

Le troisième dispositif consiste à récolter des données autour de plusieurs axes. Dans une première partie, il est question d'interroger les enseignants sur leur statut (sexe, nombres d'années de carrière, le cycle où l'enseignant exerce et le milieu social de l'établissement). Cette partie pourrait permettre de faire un lien entre l'aménagement de la classe et le profil des enseignants. Dans une deuxième partie, les enseignants sont questionnés sur la façon dont ils accordent la parole à leurs élèves : comment les interrogent-ils ?, les pointages de prise de parole, dans quel but et pas quels moyens ? Ensuite le questionnaire s'intéresse plus particulièrement à l'aménagement de la classe et à sa disposition, pour comprendre la façon dont les enseignants conçoivent l'aménagement de leur classe. Pour terminer, le questionnaire rapproche l'aménagement de la classe et la prise des paroles des élèves en interrogeant les enseignants sur l'influence de l'aménagement de la classe sur la prise de parole des élèves.

Interprétation des résultats :

Pour ce questionnaire, 63 réponses ont été récoltées depuis sa publication. Dans la première partie du recueil de données, il apparaît qu'une majorité de femmes ait répondu au questionnaire. En effet, les femmes représentent environ 87% des réponses (selon l'annexe 4 figure 1) contre 11 % pour les hommes. Par ailleurs, l'annexe 4 figure 2, nous renseignant sur le statut des enseignants, démontre que la majorité de ces derniers sont titulaires de leur classe à 71%. Le reste se répartit entre les professeur(e)s stagiaires, les alternants, contractuels, retraité(e)s ou formateurs. En ce qui concerne le nombre d'années de carrière, le panel se déploie entre les enseignants disposant de 15 ans de carrière ou plus et ceux ayant moins de 5 ans de carrière (annexe 4 figure 3). De plus, les enseignants du cycle 3 sont plus nombreux que

les enseignants du cycle 2 ou du cycle 1 (annexe 4 figure 4). Ces données sont d'autant plus intéressantes puisqu'au fil de mes recherches j'ai eu l'occasion de constater que les documents concernant l'aménagement de la classe sont nombreux en cycle 1 mais semblent moins fréquents en cycle 2 et 3. Enfin et pour conclure la première partie de ce questionnaire, il semble que l'ensemble des professeurs exercent dans un établissement en milieu mixte ne se trouvant ni en REP, ni en REP+.

Dans la seconde partie et comme précisé précédemment, le questionnaire amène désormais les enseignants à préciser la façon dont ils interrogent les élèves (annexe 4 figure 7). Dans 92% des cas, les enseignants interrogent leurs élèves avec la main levée et 63% représentent la quantité de professeurs qui choisissent les élèves pour les interroger. Ensuite, à la question « avez-vous déjà pointé les prises de parole des élèves ? », la majorité n'a jamais pointé cette parole. Toutefois pour les 33% qui les ont déjà comptabilisées, le pointage des prises de parole est utile sur plusieurs points. En effet, dans le questionnaire plusieurs mots-clés reviennent dans les raisons qui ont poussé les professeurs à se renseigner sur la prise de parole : participations, grille d'évaluation, équilibrer les interventions et évaluer le langage. Pour cette question (annexe 4 figure 9), 20 personnes ont répondu soit beaucoup moins que le nombre total de réponses. Cependant, de ces mots clés ressort l'idée que les enseignants consacrent le pointage de la prise de parole principalement pour répartir la parole dans la classe et évaluer le langage (en français ou en langues).

En troisième partie de questionnaire (lorsque les questions sont pointées vers l'aménagement de la classe et les choix qui ont poussé les enseignants), il semblerait que pour l'ensemble des individus, les coins jeux dans la classe sont présents à 69% et se rapportent aux jeux, à l'écriture et lecture en maternelle (annexe 4 figure 11). Aux cycles 2 et 3, les coins sont modifiés afin de répondre aux besoins des programmes et sont organisés autour des domaines d'apprentissage : lecture, écriture, géographie ou questionner l'espace, marionnettes (oral), vocabulaire (lexique), arts, sciences... De surcroît, il est possible de constater (en annexe) que les salles de classes des individus répondants sont agencées de plusieurs manières : une majorité des classes sont en îlots, en frontal ou en U. Sur les 63 réponses, une classe est considérée comme classe flexible. Ces résultats sont probablement liés à la crainte et à l'image que procure « la classe flexible ». Pour certains, la classe comporte plusieurs modes de disposition : en U, en îlots et en frontal. Ce qui est intéressant dans ces réponses, c'est qu'il existe une minorité d'enseignants qui précisent « frontal et îlots, cela bouge en fonction des besoins des élèves ». Cette dernière

précision amène à penser que l'enseignant travaille probablement de façon semi-flexible sans en avoir réellement conscience. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que la classe flexible est souvent identifiée à : aménagements neufs, colorés et pratiques (chaises à roulettes, tables à roulettes, meubles déplaçables, différents types d'assise...). Néanmoins, le principe de la classe flexible est certes un mobilier amovible mais aussi et surtout, un aménagement qui fournit une autonomie aux élèves et les rend maître de leur propre apprentissage. Ainsi, il est tout à fait possible de considérer que certaines réponses peuvent être considérées comme classes flexibles ou semi-flexibles mais que les préjugés liés à la classe flexible freinent les enseignants. En parallèle, lorsque les professeurs sont interrogés sur le choix qui les a poussé à procéder à cet aménagement, les réponses sont variées et certains mots clés ressortent (annexe 4 figure 14) : circulation, différenciation, ateliers, crise sanitaire, bavardages, prise de parole, la place et visibilité. Il est ici intéressant d'observer que l'aménagement de la classe est perçu comme un moyen pratique : circulation, bavardages ou la place. Pourtant, seulement deux réponses inclues la coopération entre pairs, l'autonomie et la liberté. Ainsi, il est évident que pour l'ensemble des participants, l'aménagement est perçu comme un élément pratique qui répond à des besoins d'ordre pratique et est peu perçu comme un outil d'apprentissage.

Enfin, dans la dernière partie du questionnaire, les enseignants sont amenés à expliquer s'ils disposent d'une classe flexible et si non les raisons pour lesquelles ils ne souhaitent/peuvent pas disposer de celle-ci (annexe 4 figure 15). Ainsi, 87% ne disposent pas d'une classe flexible et dans cette population, certains expliquent qu'ils ne souhaitent pas disposer d'une classe flexible, soit parce-qu'ils n'y trouvent pas l'utilité, soit parce-qu'il y aurait trop de bavardages ou parce-que les classes sont trop petites avec trop d'élèves. Il est intéressant de noter que dans l'ensemble des établissements que j'ai eu l'occasion de visiter durant mes stages, cette idée de « classe trop petite avec trop d'élèves » revient très fréquemment et appuie davantage ce sentiment. Pour les jeunes enseignants majoritairement, le principe de la classe flexible reste un élément inenvisageable pour le moment car selon eux, la classe flexible reste dédiée à des enseignants disposants de plus de 5 ans de carrière. Ensuite, il s'avère que pour 85% des enseignants (annexe 4 figure 18), l'aménagement de la classe favoriserait la prise de parole de certains élèves et quasiment 80% des enseignants ont déjà pu le constater au cours de leur carrière. De cette manière, il est possible de déduire que l'aménagement de la classe flexible ou non, exercerait une influence sur la prise de parole des élèves. En parallèle, la majorité des enseignants ne dispose pas de plan de classe (54% pour ceux qui ne disposent pas de plan de classe contre 42% pour les enseignants qui en ont défini un). Par ailleurs, certaines réponses

sont plus précises et expliquent que les places changent en fonction des activités et des besoins des élèves (annexe 4 figure 21). Enfin et pour conclure ce questionnaire, les enseignants répondent aux raisons pour lesquelles l'aménagement de la classe favoriserait la prise de parole (annexe 4 figures 22 et 23). De nouveau, certains mots clés se répètent et apparaissent au sein des réponses : bavardages, jugement, confiance en soi, liberté et affinités. Néanmoins, il est intéressant ici d'observer que la représentation des enseignants se focalisent davantage sur les bavardages plutôt que sur le développement des compétences orales ou du bien-être de l'élève. Une part des individus considèrent que la place dans la classe de l'élève permet pour ce dernier de se sentir plus en confiance et donc enclin à prendre la parole. A contrario, un ensemble d'individus considèrent que le placement libre influe sur la prise de parole des élèves mais non en termes d'apprentissage mais en termes de bavardages. Ainsi, pour ces enseignants, la liberté de placement induit inévitablement un manque de concentration et des prises de parole qui n'ont pas de rapport avec les notions. Qui plus est, pour un enseignant, je cite : « Un enfant timide ou discret le restera quelle que soit sa position dans la classe ». Cette réponse est intéressante pour ce sujet puisqu'ici l'enseignant sous-entend que l'environnement de la classe n'a pas réellement d'incidences sur les prises de parole des élèves « petits-parleurs ». De façon générale il en ressort que le placement libre est un moyen de favoriser la prise de parole mais qui permettrait de façon indésirable l'augmentation des bavardages.

Réflexion sur l'efficacité du troisième dispositif :

Ce dispositif me semble être celui qui m'a permise d'obtenir le plus de réponses précises à mes attentes envers les enseignants. En effet, j'ai tenté de concevoir ce questionnaire de façon évolutive en partant du plus général vers le plus précis et c'est ce qui me permet d'obtenir une logique dans le déroulement des réponses. Toutefois, bien que ce questionnaire ait récolté de nombreuses réponses, il aurait été judicieux d'inclure d'autres questions sur la perception et la représentation de la classe flexible pour les enseignants. Au cours des réponses, un des individus répond à la question « Possédez-vous une classe flexible ? » par « Qu'est-ce que c'est ? ». Si l'occasion me revient de travailler sur ce sujet, il semble nécessaire d'inclure une partie supplémentaire sur la classe flexible et son organisation. Aussi, au cours des réponses il semble évident que pour beaucoup de professeurs, l'idée de posséder une classe flexible ou semi-flexible reste une utopie. Malgré cela, il est possible d'observer qu'une majeure partie des enseignants s'organisent déjà avec les bases du modèle flexible (ateliers, les enfants n'ont pas

de plan de classe...) et que ces derniers ont conscience de l'influence sur la prise de parole des élèves : qu'elle soit en lien avec les activités ou non.

III- Apports de la recherche pour une future professionnalisation

3.1 Les bénéfices de la création du mémoire de recherche

La création de ce mémoire de recherche m'a permis de développer de nombreux savoirs et compétences. D'une part, les recherches scientifiques et théoriques sur le sujet m'ont amené à travailler sur des concepts clés du développement de l'espace chez l'enfant. Aussi, j'ai eu l'occasion de remarquer que les études autour de ces questions deviennent de plus en plus nombreuses mais bien moins qu'en maternelle. Les différentes recherches ont été laborieuses et ne sont pourtant pas finalisées. Cela m'amène à considérer le travail conséquent qu'est la recherche scientifique. Par ailleurs, durant ce mémoire, il a été nécessaire de faire preuve d'une grande ingéniosité pour pouvoir procéder au recueil de données. En effet, le sujet même de ce mémoire contraint à modifier la disposition de la classe et demande une grande logistique. À plusieurs reprises il m'a fallu obtenir l'autorisation des enseignants de modifier la disposition de la classe. Toutefois, n'étant pas chose aisée, les enseignants ont souvent refusé par manque de temps et surtout afin que l'organisation et la programmation ne soient pas modifiées (ce que je conçois amplement). Par ailleurs, il est essentiel pour les enseignants de s'imprégner des recherches scientifiques afin de développer de façon perpétuelle sa pédagogie. Elles permettent sans nul doute de comprendre le développement des élèves mais aussi de remettre en cause nos stéréotypes et/ou habitudes au sein même de la classe et avec les élèves. Aussi et grâce aux encouragements de ma directrice de mémoire, j'ai eu l'occasion de travailler sur des compétences lexicales et orthographiques. Enfin, le travail avec les élèves, les enseignants de mon établissement et ma directrice de mémoire m'ont permis de valoriser ma confiance en moi et de développer mes compétences professorales. Il est aujourd'hui certain que, malgré les difficultés et obstacles rencontrés, le Master ainsi que l'alternance ont été les meilleures décisions pour ma carrière professionnelle et pour mon bien-être.

3.2 Constatations globales sur la recherche menée et réponse apportée à la problématique

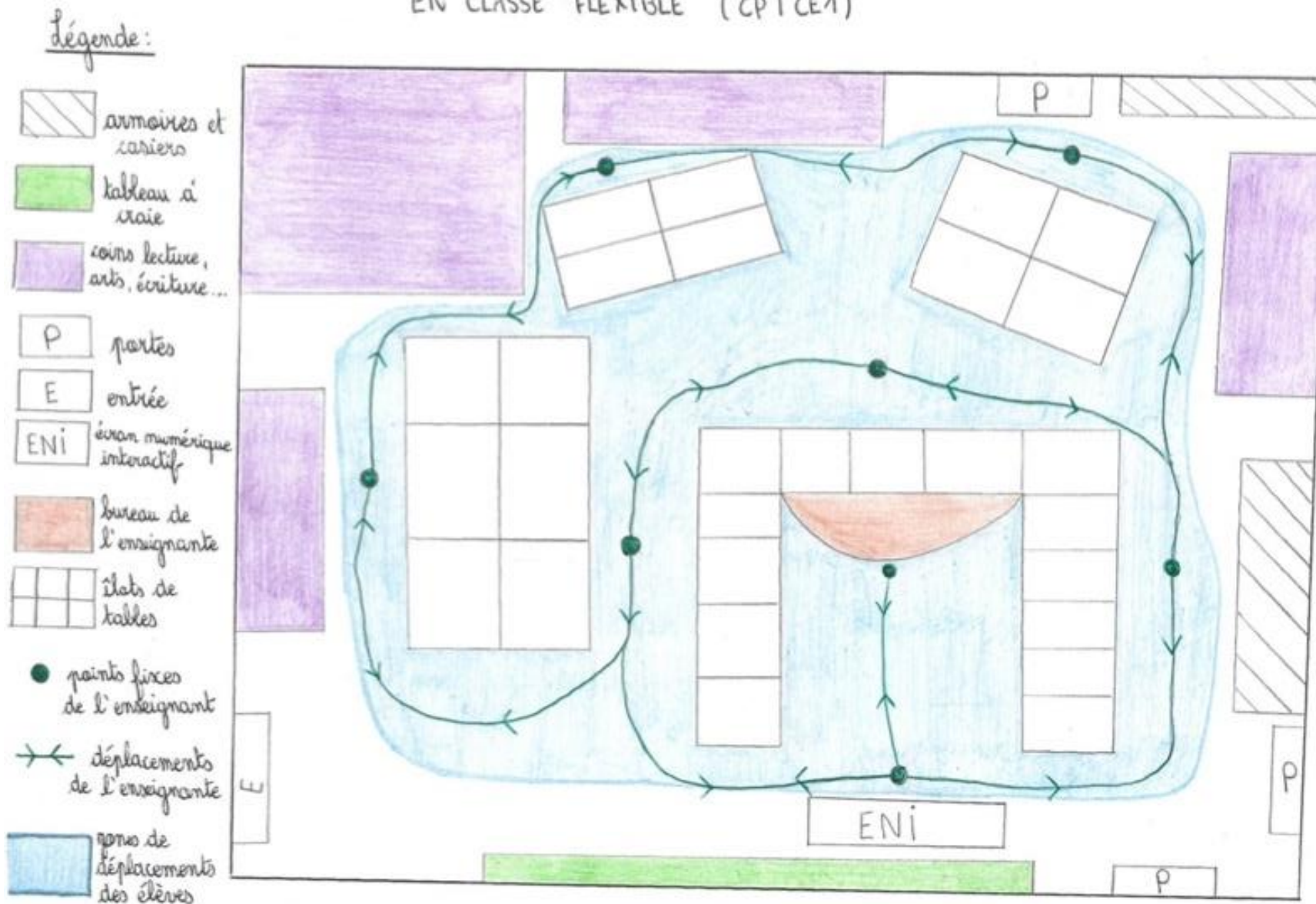
Ce sujet révèle qu'il existe une réelle influence de l'aménagement de l'espace classe sur la prise de parole des élèves. Comme il nous a été possible de la constater, en classe flexible les élèves

auraient davantage de temps de prise de parole. D'une part puisque la majorité de l'environnement se caractérise par des îlots mais aussi parce-que le temps de parole de l'enseignant est réduit : laissant ainsi la place pour la parole de l'élève. Néanmoins et aux vues des réponses du questionnaire et des recherches scientifiques, il semblerait que ce n'est pas uniquement le principe d'une classe flexible qui joue un rôle dans la prise de parole mais plus globalement le climat de la classe. Pour une majorité d'enseignants ayant répondu au questionnaire, donner la liberté aux élèves de se placer où ils le souhaitent revient à laisser place aux bavardages et conduit donc à l'inattention. Ainsi, l'aménagement de la classe serait alors un outil pour favoriser la prise de parole mais qui comporterait le risque de voir diminuer l'attention des élèves.

Il s'agit alors de concevoir un environnement qui correspond à la fois aux besoins des élèves mais aussi aux attentes de l'enseignant concernant sa pédagogie. La classe flexible reste une solution pour développer une nouvelle pédagogie et tend à faire ses preuves au sein des classes. Toutefois, les recherches doivent se poursuivre afin de procurer aux enseignants un outil qui passe par la modification de l'environnement des élèves. Il est évident que les enseignants se doivent de réfléchir à l'aménagement de la classe et en délimiter les effets voulus. Il est impossible de cantonner les effets de l'aménagement de l'espace aux règles de silence car il est essentiel de concevoir l'espace classe comme un réel outil d'apprentissage au service de l'oral.

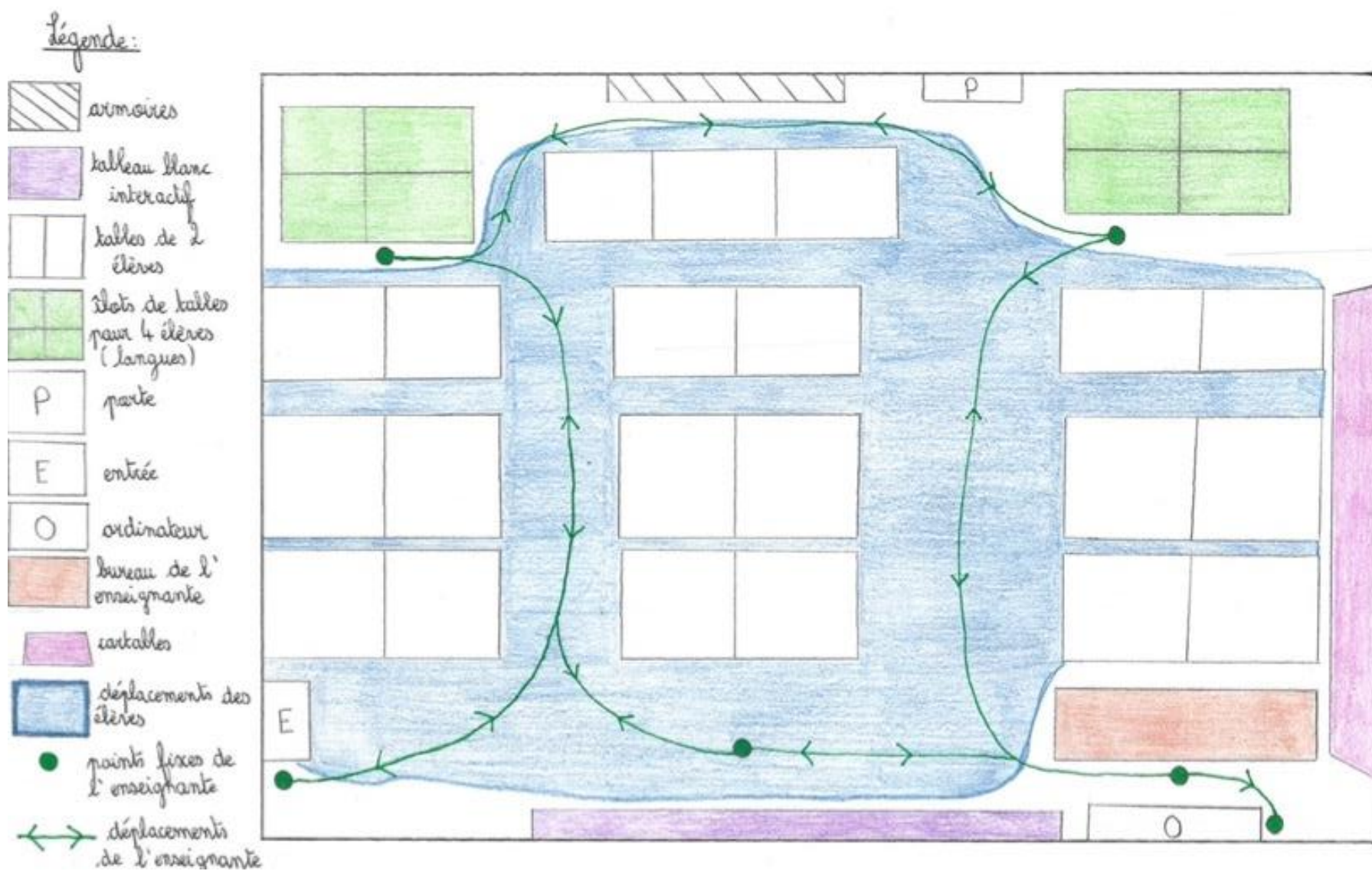
Annexe 1 : Déplacements des élèves et de l'enseignante en classe flexible (CP/CE1)

DÉPLACEMENTS DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANTE EN CLASSE FLEXIBLE (CP/CE1)



Annexe 2 : Déplacements des élèves et de l'enseignante en modèle frontal (CM2)

DÉPLACEMENTS DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANTE EN MODÈLE FRONTAL



Annexe 3 : Tableau de recueil de durées de prises de parole de l'enseignant dans les trois niveaux.

Prises de parole de l'enseignant en classe flexible et en modèle frontal		
Classe	Temps de parole durant les séances (en minutes)	Durée de la séance (en minutes)
CP	14,40	75
CE1	18,46	75
CM2	14,28	30

Annexe 4 : Questionnaire dédié aux enseignants

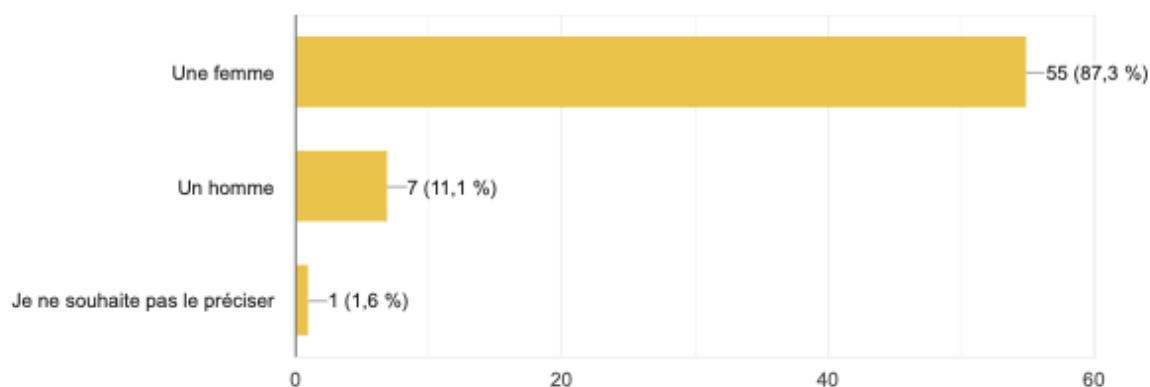
- À la question « Vous êtes : une femme, un homme, ne souhaite pas préciser »

Figure 1 :

Vous êtes

63 réponses

 Copier

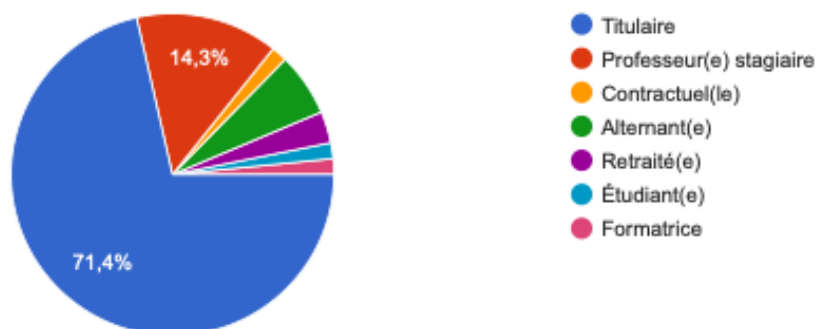


- À la question « Vous êtes : titulaire, professeur(e) stagiaire, alternant... »

Figure 2 :

Vous êtes

63 réponses



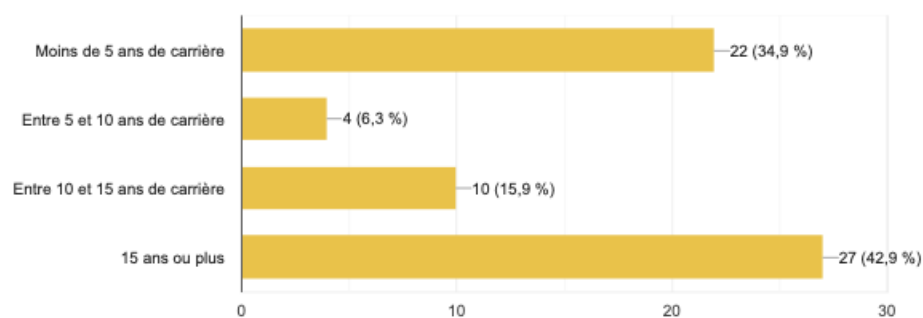
- À la question « Vous avez : moins de 5 ans de carrière, entre 5 et 10 ans de carrière... »

Figure 3 :

Vous avez

63 réponses

 Copier



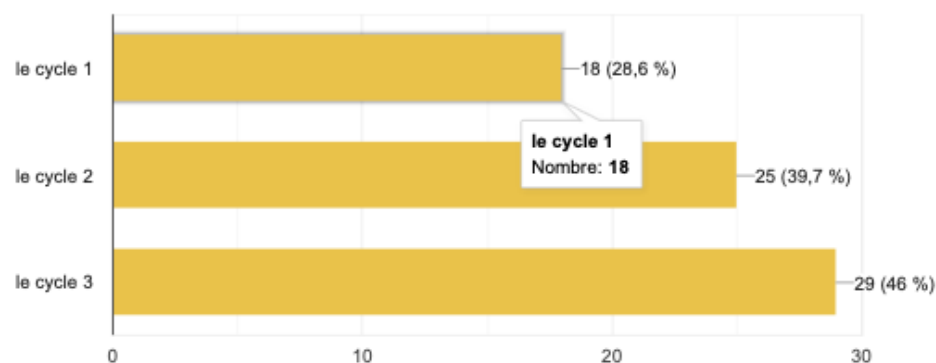
- À la question « Vous exercez dans quel cycle ? »

Figure 4 :

Vous exercez dans...

 Copier

63 réponses



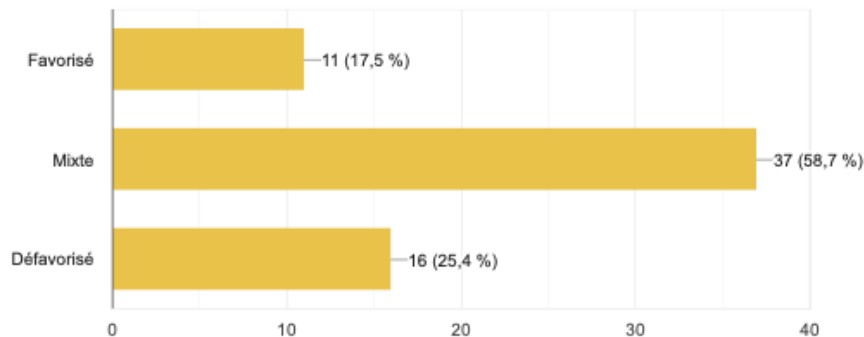
- À la question « Vous exercez dans un milieu ? Favorisé, mixte, défavorisé »

Figure 5 :

Vous exercez dans un milieu...

 Copier

63 réponses



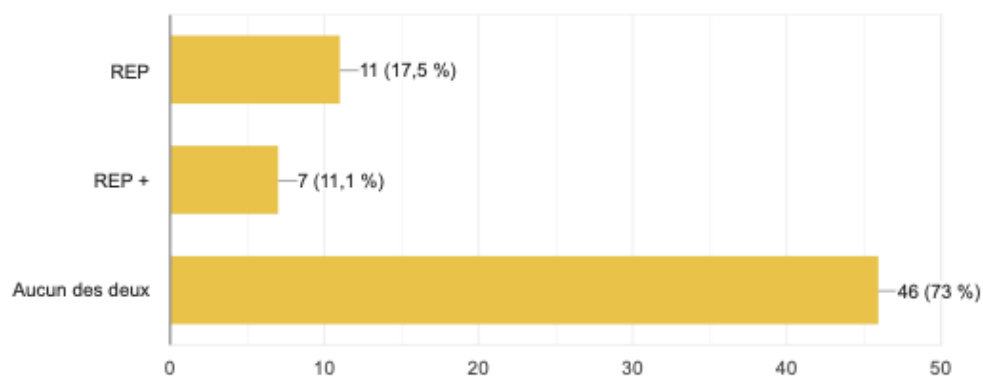
- À la question « Êtes-vous en REP ou en REP+ ? »

Figure 6 :

Êtes-vous en REP ou REP + ?

 Copier

63 réponses



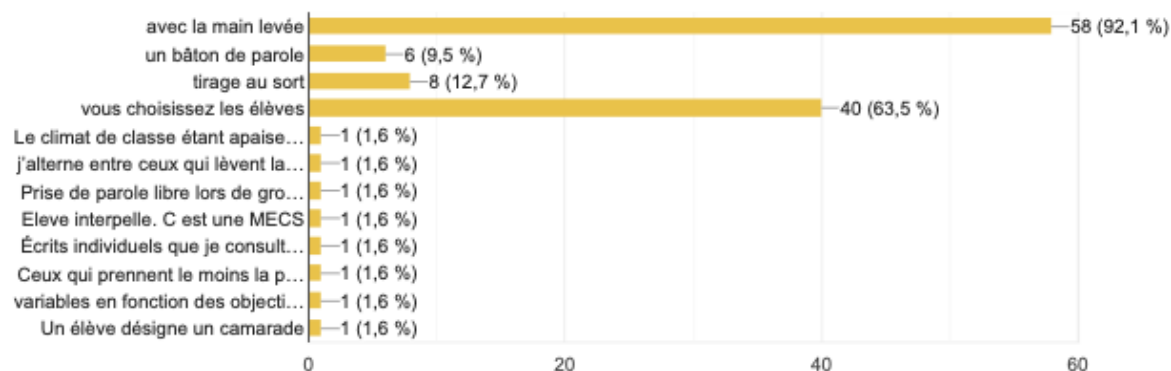
- À la question « Comment interrogez-vous vos élèves ? »

Figure 7 :

Comment interrogez-vous vos élèves ?

 Copier

63 réponses



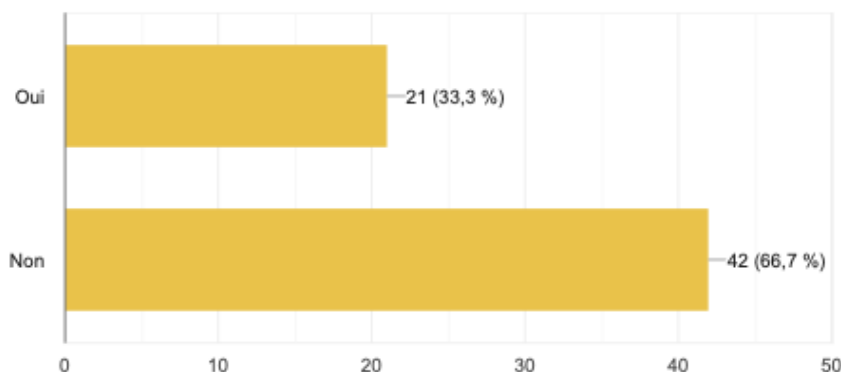
- À la question « Avez-vous déjà pointé les prises de parole des élèves ? »

Figure 8 :

Avez-vous déjà pointé les prises de parole des élèves ?

 Copier

63 réponses



- À la question « Si, oui dans quel but et par quel(s) moyen(s) ? »

Figure 9 :

Si oui, dans quel but et par quel(s) moyen(s)?

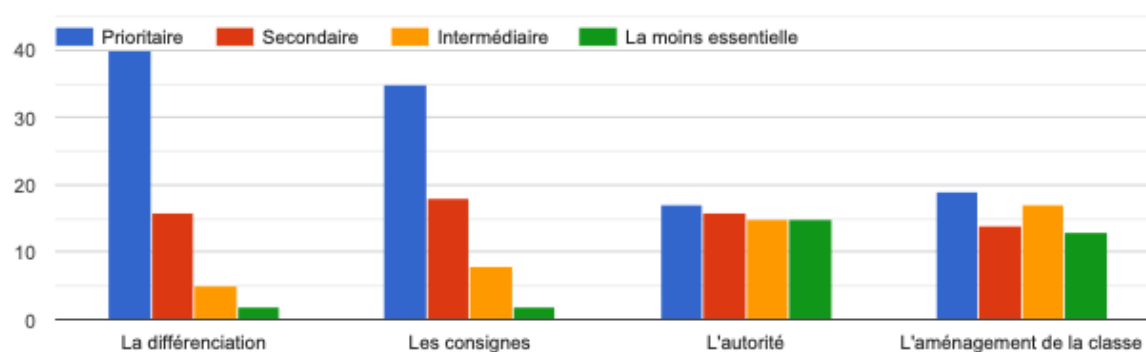
20 réponses

Fréquence, efficacité dans la conversation, capacité à prendre en compte les propos des autres autres pour aller dans le même sens où être en opposition
Grille.. Piiur voir l utilisation ou non de phrases, l emploi du jeu..
Connaître les participations orales pertinentes
Afin de faire participer l'ensemble des élèves et à l'aide d'une grille
Favoriser la participation de tout le monde de manière équitable
Lors d ateliers philo pour noter ce qu ils disent
Évaluation, tableau
Pour vérifier la participation et la pertinence des échanges. Un simple tableau avec des petits bâtons à chaque prise de parole

- À la question « Classez les propositions suivantes de la plus importante à la moins essentielle pour vous dans vos préparations de classe. »

Figure 10 :

Classez les propositions suivantes de la plus importante à la moins essentielle pour vous dans vos préparations de classe. [Copier](#)



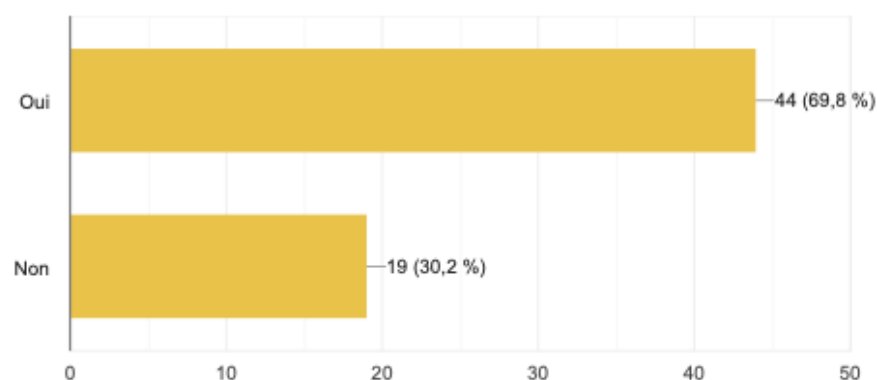
- À la question « Avez-vous des coins jeux ou d'activités dans votre classe ? »

Figure 11 :

Avez-vous des coins jeux ou d'activités dans votre classe ?

[Copier](#)

63 réponses



- À la question « Si oui, lesquels ? »

Figure 12 :

Si oui, lesquels ?

43 réponses

informatique, bibliothèque
Rallye lecture, coin écriture, coin jeux construction en maternelle
Coin géo , art ,écrivain , coin lecture, bientôt un coin sciences
La salle n'est pas très grande du coup au moment des temps d'autonomie, ils vont s'installer où ils veulent pour faire leur atelier de lecture (lecture de devinettes, d'encodage, jeu de compréhension , associer la phrase et l'image, dominos des mots...en fonction des graphèmes étudiés)
Jeux maths
Dinette, cuisine, linge, garage, marionnettes
Activités de réinvestissement sous forme de jeux, smart games, jeux De reflexion
Coin bibliothèque, coin jeux de math ou de société

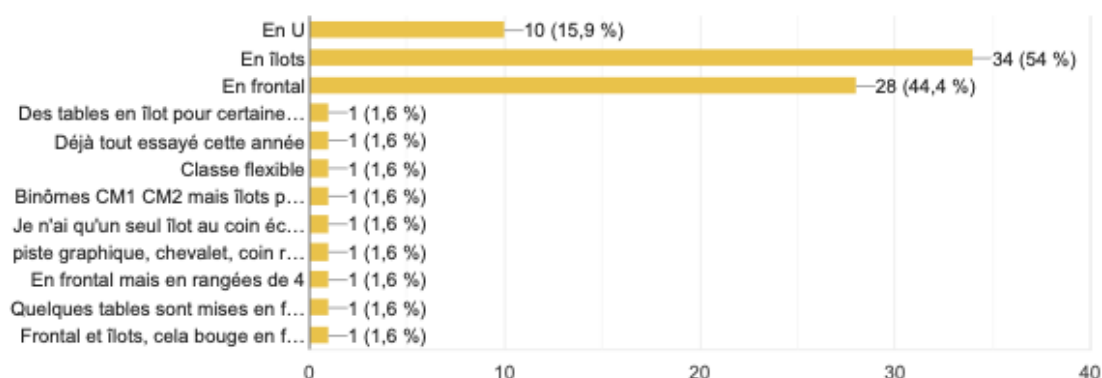
- À la question « Dans votre classe, les tables sont disposées... »

Figure 13 :

Dans votre classe, les tables sont disposées...

 Copier

63 réponses



- À la question « Pourquoi avez-vous fait le choix de cet aménagement ? »

Figure 14 :

Pourquoi avez-vous fait le choix de cet aménagement ?

63 réponses

favorise l'attention vers le tableau et l'enseignant
Circulation dans la classe, séparation de deux niveaux
Pour travailler en plus petit effectif et ne pas perdre l'attention du groupe classe
Gain de place, facilité d'intervention pour les ateliers de fluidité ou de jeux. Le problème est la place de l'élève face au tableau...certains réclament l'alignement comme à l'ancienne pour être face à l'écrit.
Nombre élevé d'élèves
Pour pouvoir circuler autour des tables, pour que les élèves soient tous face au tableau
Pour différencier
Aménagement flexible en fonction des activités
Ateliers tournants

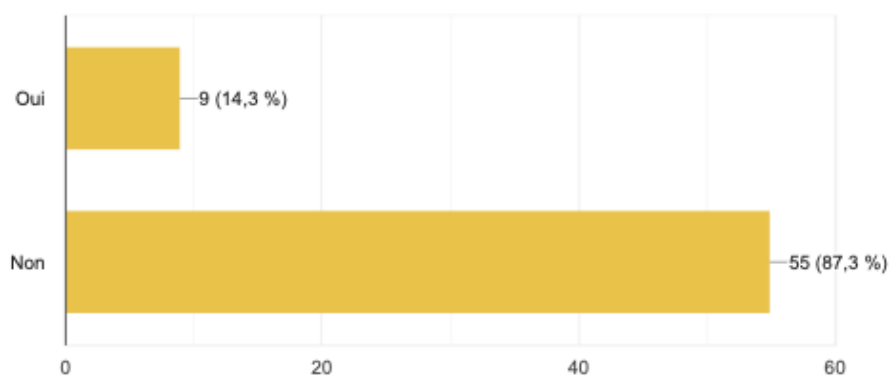
- À la question « Possédez-vous une classe flexible ? »

Figure 15 :

Possédez-vous une classe flexible ?

 Copier

63 réponses



- À la question « Si oui, qu'est-ce qui vous a poussé à adopter le fonctionnement d'une classe flexible ? »

Figure 16 :

Si oui, qu'est-ce qui vous a poussé à adopter le fonctionnement d'une classe flexible ?

6 réponses

Marre de perdre du temps à attendre l'attention de tous, envie de proposer aux élèves une façon de travailler qui apporte de l'autonomie, rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, et leur permettre de choisir ce qu'ils font

Pour individualiser davantage et s'adapter aux différents profils d'élèves

Le lieu d'apprentissage, la MECS

Permettre de varier les espaces, donner une dynamique aux ateliers.

Les besoins des élèves, la facilité de changer l'aménagement en maternelle

la nécessité de différencier les apprentissages et les écarts de rythme

- À la question « Si non, envisageriez-vous de modifier votre aménagement pour une classe flexible ? »

Figure 17 :

Si non, envisageriez-vous de modifier votre aménagement pour une classe flexible ?

41 réponses

Oui

Non

non

Oui

Oui si cela est positif dans leurs apprentissages.

Peut être

La classe flexible est intéressante mais peut être pas maintenant car je voudrais avoir plus d'expérience avant.

NOon

Lorsque j'aurai plus d'expérience oui je pense

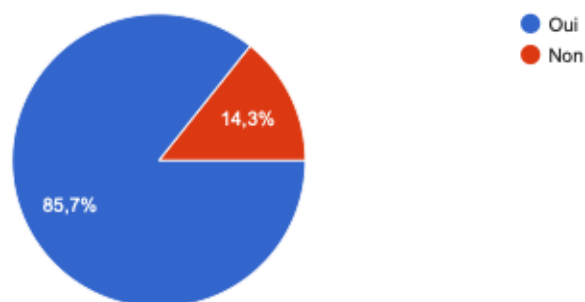
- À la question « Pensez-vous que l'aménagement de la classe favorise la prise de parole de certains élèves ? »

Figure 18 :

Pensez-vous que l'aménagement de la classe favorise la prise de parole de certains élèves ?

 Copier

63 réponses



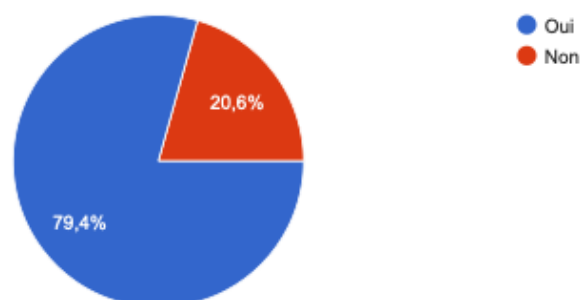
- À la question « Au cours de votre carrière, avez-vous déjà pu le constater ? »

Figure 19 :

Au cours de votre carrière, avez-vous déjà pu le constater ?

 Copier

63 réponses



- À la question « Disposez-vous d'un plan de classe ? »

Figure 20 : Disposez-vous d'un plan de classe ?

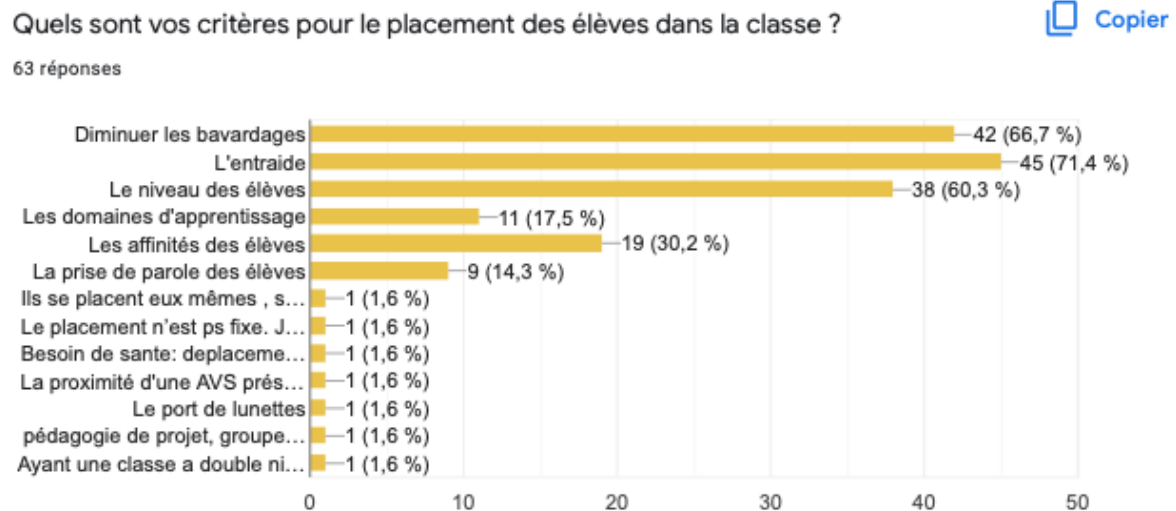
 Copier

63 réponses



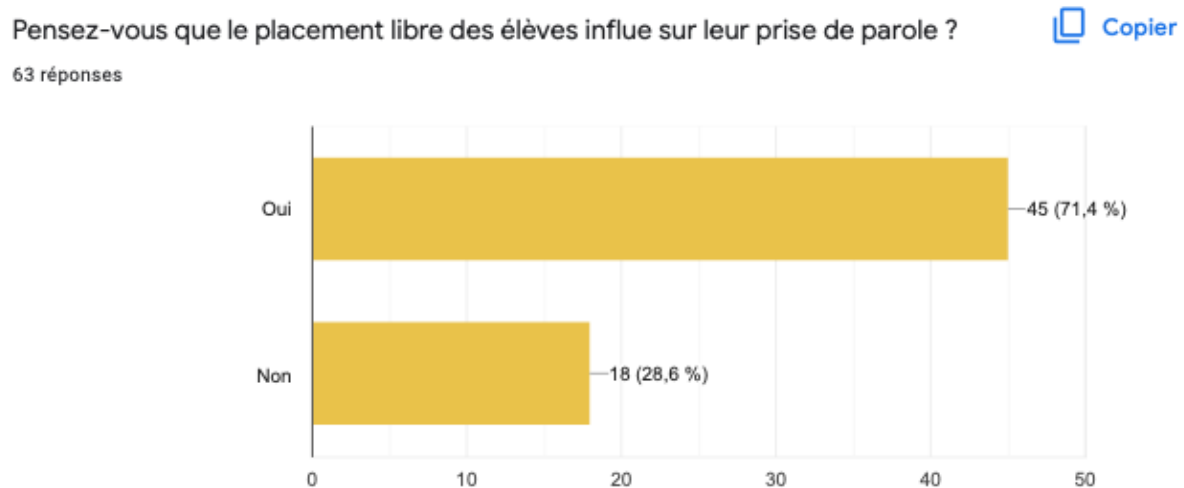
- À la question « Quels sont vos critères pour le placement des élèves dans la classe ? »

Figure 21 :



- À la question « Pensez-vous que le placement des élèves influe sur leur prise de parole ? »

Figure 22 :



- À la question « Selon-vous pourquoi ? »

Figure 23 :

Selon-vous pourquoi ?

47 réponses

trop d'affinités avec le voisin réduit l'attention et donc la prise de parole

Plus à l'aise avec les voisins donc plus de prise de parole ou plus de bavardages donc moins de prise de paroles

Accompagné de personne en qui on a confiance, on est plus à l'aise, on se sent moins jugé, on sait que le regard de l'autre sera bienveillant. On ose donc plus prendre de risque, particulièrement pour les petits parleurs

Pour avoir essayé sur une même année différents aménagements ou placements... Un non parleur ou faible parleur dans le cadre des apprentissages ne participe pas plus qu'il soit en frontal ou en îlot. Mais par contre..cela peut entraîner des bavardages entre élèves. Le climat de classe est très important.

Si un enfant s'engage à ne pas bavarder, il le fera
Un élève bavard sera toujours tenté quelque soit son voisin

Ils peuvent moins écouter car plus de bavardages donc moins de prises de paroles

Annexe 5 : Cahier journal des séances de géométrie CP/CE1 et CM2

13h35 14h50	Séance 1 : les formes géométriques CP	Mathématiques 1h15min	Séance 1 : les polygones particuliers	Mathématiques 1h15min
	Matières : Mathématiques Domaines : Espace et géométrie Compétences : Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques. Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie Objectifs : Reconnaître, nommer les figures usuelles : carré, rectangle, triangle, polygone, cercle, disque Maîtriser le vocabulaire approprié pour décrire les figures planes usuelles : carré, rectangle, triangle, polygone, côté, sommet, angle droit	Activités : Phase 1 : trier des figures géométriques 15min Type : découverte Dispositif : individuel L'enseignant distribue les poly en A3 avec les figures à découper et à classer. "Vous avez devant vous des figures géométriques, vous allez devoir les découper et les classer dans le tableau en 4 familles. Vous me direz ensuite pourquoi vous les avez trié de cette façon". Correction collective. Pour Liam : devinettes supplémentaires. Phase 2 : vocabulaire et TE 10min Dispositif : collectif Types : recherche, mise en commun / institutionnalisation Sur l'ENI afficher les différentes figures géométriques travaillées précédemment. Définir les côtés et les sommets. Les propriétés du carré : 4 côtés + 4 sommets + 4 segments de même longueur Les propriétés du rectangle : 4 côtés + 4 sommets + 2 petits côtés et 2 grands côtés Les propriétés du triangle : 3 côtés + 3 sommets Compléter la trace écrite et la ranger dans son classeur. Phase 3 : application 20min Dispositif : individuel Type : entraînement Exercices sur poly. Nélya : fiche 1 Liam et Ryan : fiches 6-7 Kayla, Rose, Ismaël, Flavie : fiche 6 Phase 4 : description d'oeuvre (arts visuels) 10min Dispositif : collectif Type : recherche Avec l'oeuvre d'Auguste Herblin faire oraliser les élèves sur les différentes formes géométriques qu'ils observent. Carré, triangle, cercle, demi-cercle, triangle... Phase 5 : Créer un tableau de formes géométriques 15min Dispositif : individuel Type : entraînement Les élèves disposent tous d'une feuille A4 blanche. Des feuilles de couleur sont distribuées aux élèves. Consigne : "Vous allez devoir tracer et découper des formes géométriques (carré, triangle, rectangle, les cercles sont déjà découpés) et les disposez sur votre feuille comme si vous alliez présenter une oeuvre d'art". Fiche de prep : Séance 1 : Découverte	Matières : Mathématiques Domaines : Espace et géométrie Compétences : Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques. Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie Objectifs : Décrire à partir des côtés et des angles droits, un carré, un rectangle, un triangle rectangle. Les construire sur un support uni connaissant la longueur des côtés Maîtriser le vocabulaire approprié pour décrire les figures planes usuelles : carré, rectangle, triangle, polygone, côté, sommet, angle droit Comprendre le lien entre propriétés géométriques et instruments de tracé : angle droit et équerre	Activités : Phase 1 : découverte 15min Dispositif : collectif Types : découverte, mise en commun / institutionnalisation "Nous allons tracer les coins d'objets rectangulaires. Je vous ai ramené un objet rectangulaire et j'aimerais qu'un élève vienne au tableau me tracer un coin de l'objet" Laisser un ou deux élèves essayés, s'ils n'y parviennent pas, tracer l'angle au tableau en expliquant aux élèves. Phase 2 : Découvrir les angles droits 10min Dispositif : groupes de 6 Types : recherche, mise en commun / institutionnalisation L'enseignant distribue à chaque groupe, un objet rectangulaire ou carré. "C'est à vous maintenant de tracer un coin de votre objet sur votre feuille en groupe". Phase 3 : mise en commun 20min Dispositif : collectif Types : recherche, mise en commun / institutionnalisation "Que voyez-vous ?" Voir si les mots angles droits ressortent. Un angle droit c'est un coin d'un carré ou d'un rectangle, on l'obtient en suivant les deux côtés d'un carré ou d'un rectangle. "Mais pour le trouver il faut utiliser autre chose que la règle, à
				vos avis quel outil va-t-on utiliser ?" L'équerre. Comment se sert-on d'une équerre ? A quoi sert elle ? Sur l'équerre, il y a un angle droit. L'équerre permet de savoir si les angles sont droits ou pas. Deux élèves sont désignés pour chercher dans la classe un angle droit avec son équerre. Les autres peuvent l'aider. Phase 4 : application 10min Dispositif : individuel Types : entraînement, réinvestissement Fiche 1 à compléter par les élèves en autonomie. Phase 5 : correction du poly 1 10min Dispositif : collectif Type : mise en commun / institutionnalisation Phase 6 : Trace écrite 10min Dispositif : individuel Type : mise en commun / institutionnalisation Les élèves mettent la leçon dans le classeur et remplissent le petit exercice. Fiche de prep : Séance 1 : les angles droits

CM2 :

Mathématiques

Mathématiques

Matières : Mathématiques

30min

Domaines : Espace et géométrie

Compétences : Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire quelques solides et figures géométriques

Objectifs : Comprendre ce qu'est une hauteur et comment en tracer.

Activités :

1. Rappel sur les propriétés des triangles particuliers et sur les instruments à utiliser pour les tracer.

-> 5 min

2. **Dans un triangle, il y a ce qu'on appelle une hauteur.** Afficher un triangle au tableau avec une hauteur et le codage. **Que pouvez-vous me dire sur cette hauteur ?** (elle passe par un sommet du triangle et elle est perpendiculaire au côté opposé) Noter les réponses au tableau. **A votre avis, combien il peut y avoir de hauteur dans un triangle ?** (trois car trois sommets) Les tracer au fur et à mesure.

-> 15 min

3. **On va s'entraîner à tracer des hauteurs. Je vous distribue une feuille avec 3 triangles déjà tracés. D'abord, vous allez écrire le nom des triangles en dessous. Ensuite, vous allez essayer de tracer une hauteur avec une équerre. Si la plupart des élèves sont en difficulté, montrer ou faire montrer par un élève la manière de tracer au tableau.** S'entraîner à en tracer plusieurs dans les trois triangles. **Les élèves les plus rapides peuvent aider les élèves en difficulté.**

-> 20 min

09h30
10h00

Bibliographie / Sitographie

Textes scientifiques :

BRUNET R., 1974, Espace, perception et comportement, 3-3, p. 189-204, [En ligne], https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1974_num_3_3_1481 Consulté le 15 décembre 2021.

CELE, S, 2006, *Communicating place - methods for understanding children's experience of place*, téléchargement en ligne en PDF. Consulté le 16 décembre 2021.

DASSETO F, et RÉMY J., 2017, La question de l'espace en sociologie, 48-1, p. 145-155, [En ligne] <https://journals.openedition.org/rsa/1858> Consulte le 16 décembre 2021.

GAGNON V, et LAPRISE J., 2018, *Ecoles et classes innovantes, 12 modèles d'environnement d'apprentissage du XXI^e siècle*, [En ligne] <http://www.uqac.ca/portfolio/stephaneallaire/files/2018/02/Écoles-et-classes-innovantes-v1.pdf> Consulté le 16 décembre 2021.

LEHMAN-FRISCH S. et VIVET J., 2011, Les géographies des enfants et des jeunes, Carnets de géographes, 3, [En ligne] <https://journals.openedition.org/cdg/2074> Consulté le 16 décembre 2021.

LENTIN L., 2009, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, 192 pages, éditions ESF, collection dirigée par Philippe Meirieu.

VASCONCELLOS M. et BONGRAND P., 2013, p. 97 à 103, Chronologie dans le système éducatif, Cairn, [En ligne] <https://www.cairn.info/le-systeme-educatif--9782707177506-page-97.htm> Consulté le 5 avril 2022.

ZOÏA G, et VISIER L, 2016, Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre : une expérience d'accompagnement sociologique, Cairn [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2016-3-page-79.htm> Consulté le 16 décembre 2021.

Textes institutionnels :

EDUSCOL, 2015, *Aménager sa classe, aménager une classe double*, [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/0/RA16_C2_FRA_Amenager_espace_v2_843390.pdf Consulté le 16 décembre 2021.

EDUSCOL, 2015, *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et aux autres cultures et à la dimension internationale*, [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeir_environnement_564686.pdf Consulté le 16 décembre 2021.

EDUSCOL, 2020, *Pour une mobilisation des espaces dans les murs et hors les murs*, [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/RS2020/98/2/Fiche-1.2_Annexe-Brochure-locaux_1308982.pdf Consulté le 15 décembre 2021.

EDUSCOL, 2015, *Ressources pour aménager le coin regroupement*, [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/87/0/Ress_c1_langage_oral_coin_457870.pdf Consulté le 16 décembre 2021.

Textes scientifiques vulgarisés :

DILLER D, 2015, *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage*, Canada, Chenelière

GUILHERMET J.M, 2011, *Les stades de la structure de l'espace chez l'enfant*, [En ligne], http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/pdf/notion_d_espace.pdf Consulté le 15 décembre 2021

SCHÜLE, M.O., 2012, *Espace*, [En ligne], <https://www.unipsed.net/ressource/espace/> Consulté le 16 décembre 2021.

Mémoires de recherche :

Sites internet :

FONDATION JEAN PIAGET, 2021, *L'élaboration de l'espace*, [En ligne], https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=386&IDMODULE=72 Consulté le 15 décembre 2021.

ÉDUSOURCE, 2018, Comment encourager la prise de parole chez nos élèves du cycle supérieur ? [En ligne], <https://edusourceontario.com/res/video-comment-encourager-la-prise-de-parole> Consulté le 27 mars 2022.