



HAL
open science

Impact des dispositifs d'aménagement des espaces en maternelle sur les postures enseignantes : une étude des pratiques pédagogiques

Mathilde Villeneuve

► To cite this version:

Mathilde Villeneuve. Impact des dispositifs d'aménagement des espaces en maternelle sur les postures enseignantes : une étude des pratiques pédagogiques. Education. 2024. dumas-04676120

HAL Id: dumas-04676120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04676120v1>

Submitted on 11 Dec 2024

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

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



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

Université Paris – Est Créteil
Mémoire de MASTER 2 MEEF 4-FAD
Pratique et ingénierie de la formation

Titre du mémoire

Impact des Dispositifs d'Aménagement des Espaces en
Maternelle sur les Postures Enseignantes :
Une Étude des Pratiques Pédagogiques

Par

Mathilde Villeneuve

Sous la direction de

Madame Silvia Lopes da Silva Macedo

Résumé:

Cette étude se propose d'explorer comment les modifications apportées à l'organisation spatiale et temporelle de la classe maternelle dans un établissement français à l'étranger, influencent les pratiques pédagogiques des enseignants.

Au cœur de cette recherche se trouve donc une analyse détaillée de l'implémentation d'un dispositif pédagogique en aménagement des espaces au Lycée Français Jean Mermoz à Dubaï, visant à comprendre comment les changements dans l'aménagement de l'espace classe influencent les postures pédagogiques des enseignants et les interactions élèves-enseignants. Les résultats indiquent une amélioration notable de l'autonomie des élèves et une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, avec une adoption plus fréquente de postures d'accompagnement en réponse à une planification plus stratégique de l'utilisation de l'espace pour maximiser l'efficacité pédagogique. L'analyse s'appuie sur le modèle du Multi-Agenda de Dominique Bucheton pour examiner les ajustements des postures enseignantes et leurs implications sur les pratiques pédagogiques dans un contexte multiculturel et multilingue, mettant en lumière la complexité des interactions entre les postures enseignantes et les postures d'apprentissage des élèves.

Mots-clés: aménagement des espaces, postures pédagogiques, agir enseignant, autonomie, Multi-Agenda.

Abstract:

This research aims to explore how changes in the spatial and temporal organization of the kindergarten classroom in a French school in a foreign country influence teachers' pedagogical practices.

At the heart of this research is a detailed analysis of the implementation of a pedagogical system in space planning at the Lycée Français Jean Mermoz in Dubai, aimed at understanding how changes in classroom space planning influence teachers' pedagogical postures and student-teacher interactions. The results indicate a marked improvement in student autonomy and a shift in teachers' pedagogical approaches, with more frequent adoption of supportive postures in response to more strategic planning of

space use to maximize pedagogical effectiveness. The analysis draws on Dominique Bucheton's Multi-Agenda model to examine adjustments in teaching postures and their implications for pedagogical practices in a multicultural and multilingual context, highlighting the complexity of interactions between teaching postures and students' learning postures.

Remerciements:

Je tiens à remercier toutes les personnes grâce à qui ce mémoire a pu voir le jour. Madame Silvia Lopes da Silva Macedo, ma directrice de recherche, dont les conseils empreints de bienveillance ont jalonné mon travail.

Les enseignantes qui m'ont accueillies dans leurs classes, et qui ont accepté de consacrer du temps aux entretiens, ainsi que mes collègues dont la compréhension et le soutien ont été indispensables tout au long de l'année. Une mention particulière à mon collègue Bertrand, engagé lui aussi dans ce master, avec qui j'ai partagé des moments d'enthousiasme mais également des moments de doutes.

Enfin, le soutien inconditionnel de mon mari et de mon fils m'a permis de garder la motivation nécessaire à la réalisation de cette aventure ainsi qu'à mon papa pour sa relecture attentive.

Ce mémoire est dédié à ma maman, qui n'a pas pu connaître la fin de l'histoire.

I. Choix de la thématique.....	7
II. Cadre théorique:.....	9
A. Cadre historique et sociologique de l'école maternelle.....	9
1. Des jardins d'enfants à l'école maternelle.....	9
2. Les évolutions importantes des dernières décennies.....	10
3. L'école maternelle, une spécificité française ?.....	11
4. La spécificité de l'école maternelle dans les écoles françaises à l'étranger et plus spécifiquement aux Emirats Arabes Unis.....	12
a) Le réseau des établissements français à l'étranger.....	12
b) La scolarisation des enfants de 2 à 6 ans aux Emirats Arabes Unis.....	14
B. Vers une pédagogie repensée en fonction des contraintes d'espace et de temps... 16	
1. L'évolution de la réflexion autour de l'aménagement des espaces scolaires... 16	
2. Les besoins des enfants à l'école maternelle.....	19
3. Les constats des pratiques "traditionnelles".....	21
a) La pédagogie transmissive, une forme de pédagogie traditionnelle.....	21
b) La pédagogie "traditionnelle" en maternelle dans les dernières décennies... 23	
4. Quels sont les principes fondamentaux du dispositif en aménagement des espaces?.....	28
5. Être enseignant aujourd'hui.....	31
6. Le modèle du Multi-agenda.....	35
III. Problématisation et Méthodologie:.....	39
A. Le contexte local de recherche.....	39
1. Présentation de l'établissement Lycée Français Jean Mermoz à Dubaï.....	39
2. La mise en place du dispositif au Lycée Français Jean Mermoz à Dubaï.....	41
3. Les obstacles de la mise en place du dispositif.....	43
B. Problématisation.....	43
C. Méthodologie.....	44
1. Le recueil de données.....	44
2. Les limites méthodologiques.....	45
IV. Présentation des résultats:.....	46
A. Évolution et Perception des Pratiques Pédagogiques à travers le Prisme du Dispositif Multi-Agenda : Un exposé des Résultats par Entretiens.....	46
1. Présentation de l'échantillon de la recherche.....	46
2. Le dispositif en aménagement des espaces et la réflexion autour de la pratique pédagogique.....	50
a) Expériences relatives au dispositif en aménagement des espaces.....	50
(1) Maîtrise de la pédagogie et Aménagement des Espaces : Fondements et approches.....	50

(2) Structures et organisations pédagogiques antérieures.....	51
(3) Définitions et perceptions du dispositif en aménagement des espaces par l'échantillon.....	53
(4) Identification des obstacles rencontrés.....	55
b) Recueil des postures enseignantes : De la théorie de D.Bucheton à la pratique en aménagement des espaces.....	57
(1) Dynamiques d'interactions en maternelle: Exploration des pratiques directes et d'étayage.....	58
(2) Quid de la différenciation?.....	60
(3) Gestion de classe et dynamiques élèves: autonomie, collaboration et ajustement des postures enseignantes.....	62
(4) Les changements perçus dans l'attitude des élèves face aux apprentissages.....	64
c) Perspectives déclaratives des enseignantes: réflexions sur l'influence du dispositif en aménagement des espaces sur la pratique pédagogique.....	66
B. Vidéos.....	68
1. Définition et aménagement des espaces:.....	68
2. La gestion du groupe classe:.....	69
3. Circulation de l'enseignante dans la classe:.....	69
4. Les interactions duelles entre l'enseignante et les élèves:.....	69
5. Rétroactions et validations:.....	70
6. La différenciation:.....	71
7. L'autonomie des élèves:.....	72
8. L'engagement des élèves dans leurs activités.....	72
C. Entretiens d'autoconfrontation.....	73
1. Premier entretien: B.....	73
2. Second entretien: S.....	75
3. Troisième entretien: V.....	76
4. Quatrième entretien: J.....	80
V. Discussion:.....	82
A. La réflexivité de l'enseignant sur sa pratique pédagogique.....	82
B. L'ajustement des postures en relation avec le dispositif en aménagement des espaces.....	87
C. La relation entre l'ancienneté dans l'enseignement et l'adaptation des postures des enseignantes.....	90
D. Les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves.....	92
VI. Conclusion:.....	93
BIBLIOGRAPHIE:.....	96
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	99
ANNEXE 1 : Guide d'entretien pour l'entretien semi-directif.....	100

ANNEXE 2 : Verbatim Entretien semi-directif B.....	106
ANNEXE 3 : Verbatim Entretien semi-directif S.....	125
ANNEXE 4 : Verbatim Entretien semi-directif A.....	142
ANNEXE 5 : Verbatim Entretien semi-directif V.....	162
ANNEXE 6 : Verbatim Entretien semi-directif J.....	183
ANNEXE 7 : Mots-clés donnés par l'échantillon lors des entretiens semi-directifs....	200
ANNEXE 8 : Traitement croisés des entretiens semi-directifs.....	201
ANNEXE 9 : Étude de la vidéo de B.....	213
ANNEXE 10 : Étude de la vidéo de S.....	219
ANNEXE 11 : Étude de la vidéo de J.....	223
ANNEXE 12 : Étude de la vidéo de V.....	229
ANNEXE 13 : Traitement des résultats des séquences filmées en classe.....	233
ANNEXE 14: Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de B.....	241
ANNEXE 15: Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de S.....	247
ANNEXE 16 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de J.....	252
ANNEXE 17 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de V.....	259

I. Choix de la thématique

Le journal officiel du 28 juillet 2019 stipule que l’instruction est devenue obligatoire dès l’âge de 3 ans, en France, pour tous les enfants, français ou étrangers à partir du mois de septembre 2019. En cela la France se positionne parmi les pays européens ayant fixé l’âge de l’instruction obligatoire “ le plus tôt dans la vie” (J-M Blanquer, janvier 2019). A la rentrée 2022, on comptabilisait 2314900 élèves scolarisés à l’école maternelle, publique ou privée, en France, métropolitaine et DROM, et une partie importante des 370000 élèves scolarisés dans des établissements français à l’étranger.

Cette baisse de l’âge de l’instruction obligatoire s’inscrit dans la continuité historique de l’école maternelle en France et prouve la volonté politique de faire de cette école une école à part entière. Nous développerons cet aspect dans la première partie de ce mémoire.

Malgré l’ancienneté de la prise en charge sous différentes formes des tout-petits et de notre école maternelle, on trouve relativement peu de recherches en ce qui concerne les pratiques d’enseignement et les processus d’apprentissage spécifiques à ce cycle. En effet, les recherches existantes sont plutôt axées sur l’aspect sociologique, et là encore on constate qu’elles sont peu nombreuses au regard de celles effectuées à la seconde partie du primaire ou au secondaire.

Or aujourd’hui nombre de spécialistes s’accordent sur le fait que la fréquentation de l’école maternelle et les apprentissages qui y sont dispensés jouent un rôle prépondérant dans la réussite scolaire future des élèves, et que même si ce cycle est appelé cycle des apprentissages premiers, il pose les bases essentielles des apprentissages définis ensuite comme fondamentaux.

Issue du corps enseignant, mon parcours m’a orienté très tôt dans ma carrière sur le cycle des ces premiers apprentissages. Ma formation initiale s’est principalement faite sur le terrain, auprès d’enseignants plus ou moins expérimentés et plus ou moins experts. Ma pratique s’est au fil des années enrichie de nouvelles influences et la curiosité m’a poussé à faire des expériences, certes modestes, mais réelles dans ma façon de “faire classe”.

La zone Moyen-Orient dans laquelle j’exerce aujourd’hui, 20 ans après mes débuts, la fonction de directrice d’une maternelle de 15 classes est très dynamique en termes

d'innovation pédagogique et de formations. Ayant participé à l'une d'entre elles, intitulée "Optimiser son enseignement en fonction des contraintes d'espace et de temps", soit la mise en place d'un dispositif pédagogique en aménagement des espaces en maternelle et en classe flexible en élémentaire, j'ai souhaité tenter l'expérience dans mon établissement.

Les préoccupations mises en avant dans cette conception de l'enseignement et de la mise en place des apprentissages ainsi que la prise en compte comme situation de départ des besoins des élèves et de leur environnement m'ont paru répondre à de nombreux questionnements antérieurs.

J'ai profité de l'année durant laquelle la crise sanitaire nous empêchait de pouvoir exercer toute forme de pédagogie autre que celle de la table individuelle, pour former les équipes pédagogiques (enseignantes et assistantes). L'expérience a donc débuté en septembre 2022. Tout au long de l'année 1, des points d'étapes, des interrogations, des ajustements, des observations entre pairs, des remises en question ont été notre quotidien professionnel.

Ma fonction de directrice dans un établissement français à l'étranger implique une présence régulière dans les classes, et cela m'a permis d'avoir un regard extérieur sur les pratiques. Tout au long de l'année, j'ai essayé de servir de guide, de soutenir, d'observer et de comprendre les difficultés parfois rencontrées par les enseignantes.

Lors de la rentrée 2023, il y a eu très peu de changements au niveau de l'équipe de cycle 1. La période d'assimilation du dispositif étant alors derrière nous, il m'a semblé nécessaire de focaliser mon attention sur les changements réels que générerait ce dispositif en aménagement des espaces, en particulier en se plaçant du côté de l'enseignant.

Autrement dit, en quoi un dispositif pédagogique en aménagement des espaces à l'école maternelle influence-t-il les postures des enseignants?

II. Cadre théorique:

A. Cadre historique et sociologique de l'école maternelle

1. *Des jardins d'enfants à l'école maternelle*

L'accueil des enfants entre 2 et 6 ans en dehors de la cellule familiale, fut une problématique qui se posa dans certains milieux dès le début du 19^{ème} siècle et de la révolution industrielle en France. D'abord à l'initiative personnelle de femmes des milieux aisés dans un contexte caritatif et lié à la foi chrétienne, telle qu'Emilie Mallet au 19^{ème} siècle, qui créa la première salle d'asile à Paris en 1826. Son initiative sera reprise par la Société de la morale chrétienne, et assez rapidement plusieurs centaines de salles d'asile destinées à ces enfants en bas âge verront le jour. Ces structures jouent principalement un rôle de garde d'enfants, et ne visent pas encore des ambitions d'enseignement ou d'éducation, même si dès 1833 et la loi Guizot, la fonction des salles d'asiles se précise à travers le "Manuel des salles d'asile" de Jean-Denis-Marie Cochin, qui qualifie la salle d'asile "d'école préparatoire", qui propose des "exercices proportionnés à leur âge" préparant "aux devoirs qui les attendent dans des écoles d'un degré supérieur."¹ Ce modèle va se développer durant plusieurs décennies, et va s'étendre à des classes sociales de plus en plus privilégiées. Cette transformation va remettre en cause le nom même des salles d'asile, car cette dénomination fait encore trop référence à l'origine de leurs créations qui avait vocation à prendre en charge les enfants dits indigents.

Sous la III^{ème} République, tout en s'appuyant sur un fonctionnement déjà bien assis des salles d'asile, s'affiche une volonté de rompre avec l'aspect philanthropique et surtout religieux de ces établissements.

Pauline Kergomard, institutrice, directrice de salle d'asile, nommée déléguée à l'inspection générale des salles d'asile par Jules Ferry deux ans avant la loi Ferry de 1881, représente cette transformation des salles d'asiles aux écoles maternelles.

P.Kergomard s'est tournée vers une approche plus psychologique de la pédagogie du jeune enfant, et ses écrits ont largement inspiré les lois Ferry de 1881.

¹ Jean-Denis-Marie Cochin (1833) Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile. J.-D. Cochin, op. cit., p. 74.

Suite à cette loi, l'identité des écoles maternelles se transforme sous bien des aspects. Le nom est important puisque cela rattache les plus jeunes au système scolaire, rattachement acté par la loi Goblet de 1886 qui fait fusionner l'administration des écoles maternelles avec celles des écoles primaires.

En parallèle, le statut des surveillantes de salles d'asiles évoluent pour atteindre celui des fonctionnaires publics, avec le titre d'institutrices d'écoles maternelles.

Outre l'aspect institutionnel, c'est surtout les méthodes pédagogiques qui vont subir d'importantes transformations, sous l'influence de Pauline Kergomard, mais également d'autres inspectrices générales. En s'opposant aux pratiques des salles d'asile, très répétitives, selon elle nuisibles au développement cognitif des jeunes enfants, P.Kergomard prône des activités basées sur le jeu, la manipulation, l'exercice physique. Cette nouvelle définition des objectifs de l'école maternelle, qui prend en compte les caractères propres aux jeunes enfants, peut être considérée comme un bond en avant important, presque avant-gardiste (si l'on se réfère aux méthodes d'enseignement encore en vigueur dans les écoles élémentaires).

La séparation des enfants en deux groupes d'âges distincts, obligeant à produire des enseignements différents, est aussi une avancée majeure.

C'est à proprement parler le début de la prise en compte de la particularité de cet âge du préscolaire, et dans les décennies qui vont suivre, vont se développer des "outils" adaptés aux plus petits, tels que les chansons et comptines, des jouets suscitant le besoin d'imitation, ou encore une réflexion autour du mobilier scolaire destiné à cette tranche d'âge.

Le 20ème siècle verra se structurer encore davantage l'école maternelle, avec la création de l'AGIEM, l'Association générale des institutrices des écoles maternelles en 1921, puis en 1972 la fin du corps spécifique des inspectrices de l'école maternelle.

2. Les évolutions importantes des dernières décennies

Cette transformation de l'Institution va de pair avec la transformation du statut des enseignants, leur qualification et les attentes du métier. Il est à noter que depuis 1977, les hommes peuvent également enseigner dans les écoles maternelles, puisque celles-ci sont intégrées à l'école primaire. En 1990, tous les enseignants du primaire obtiennent

le statut de professeurs des écoles, statut équivalent à celui des enseignants du second degré. Ils sont considérés comme spécialistes des apprentissages du primaire (P.Garnier *Sociologie de l'école maternelle* 2016). Cette uniformisation va cependant s'accompagner d'une prise en compte de plus en plus faible de la spécificité de l'école maternelle dans la formation initiale des enseignants, et cette tendance reste stable avec l'élévation du niveau de qualification au master universitaire.

Niveau emblématique des questionnements et ajustements entre l'école maternelle et l'école élémentaire, la classe de grande section a également fait l'objet d'une sorte d'hésitation des décideurs; doit-elle être une classe de transition à cheval sur les deux écoles, ou bien appartient-elle à part entière à l'école maternelle? Cette question est au centre des préoccupations et lors de la loi d'orientation de l'école de 1989 qui divise la scolarité primaire en trois cycles, mais en plaçant la grande section en début de cycle des apprentissages fondamentaux, tout en restant dans une infrastructure d'école maternelle. En 2013, La grande section rejoint le cycle des apprentissages premiers, tout en restant la classe qui "prépare" au C.P.

Depuis la mise en œuvre des programmes en 2015 et leurs ajustements en 2021, la progressivité des apprentissages au cycle 1 est précisément définie en cinq domaines d'activités qui font référence aux disciplines enseignées à l'école élémentaire, tout en permettant à l'enfant, de part le concept de cycle, de progresser à son propre rythme tout au long de ces trois années.

3. *L'école maternelle, une spécificité française ?*

Historiquement parlant, la France a été l'un des pays précurseurs en matière de prise en charge des jeunes enfants, avec la création de l'OMEP en 1948 par Simone Herbinière-Lebert, ou encore auparavant l'organisation du Congrès international de l'enfance à Paris en 1931, à l'initiative de l'AGIEM. L'éducation préscolaire française est caractérisée par différents critères, tels que l'accès gratuit à l'école, la formation des professeurs, son appartenance au ministère de l'éducation, son Histoire, et ses méthodes pédagogiques.

Cependant, dans la plupart des pays on retrouve des formes d'accueil des jeunes enfants en âge préscolaire, qui varient en fonction de l'aspect culturel et de la fonction qui leur est attribuée, " "Chaque système semble résulter de choix qui renvoient à la valeur

accordée à l'enfant, à la conception de l'éducation avant l'apprentissage de l'écriture, au rôle conféré aux parents" (Brougère, 2000)². G Brougère, en se référant à l'étude de Tobin (Tobin, Wu & Davidson, 1989), décrit les exemples du Japon et des Etats-Unis, dans lesquels l'accueil des jeunes enfants prend des formes différentes en termes de nombre d'élèves, mais surtout de la représentation dans la société du rôle que jouent ces structures préscolaires, rôle qui n'est pas forcément rattaché à une logique scolaire. Les objectifs en sont de créer un pont entre l'éducation donnée par la famille et la future éducation donnée par l'école, école entendue ici au sens de scolarité obligatoire, mais aussi de préparer les enfants à évoluer dans des groupes et à apprendre dans une classe. Ainsi, si les objectifs sont communs, ils sont forcément rattachés à des valeurs culturelles propres.

En France, l'accueil des enfants en âge préscolaire, aujourd'hui à partir de 3 ans, mais préconisé dans les dernières années à partir de 2 ans³, est basé sur des valeurs plus scolaires, qui visent clairement à préparer les enfants à la suite de leur parcours de scolarisation. L'école maternelle française fait d'ailleurs partie intégrante de l'école primaire depuis les lois scolaires de 1881 et 1886. Il est intéressant de noter que le terme de "préscolaire" en France désigne plutôt la période qui précède l'accueil en maternelle.

"L'exception française est là : dans l'acceptation comme une évidence d'une logique scolaire. Le débat porte sur l'âge : 2 ou 3 ans, non sur la légitimité". (G.Brougère 2002)

4. La spécificité de l'école maternelle dans les écoles françaises à l'étranger et plus spécifiquement aux Emirats Arabes Unis.

a) Le réseau des établissements français à l'étranger.

Aujourd'hui, la France constitue le réseau scolaire le plus important à l'étranger. Des écoles françaises sont présentes dans 139 pays.

Les premiers établissements qui ont vu le jour à l'étranger ont été créés suite à des conséquences historiques, telles que l'exode des huguenots à Berlin en 1689 suite à l'édit de Nantes, le colonialisme, ou encore des courants politiques ou d'idéaux

² Brougère Gilles. L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°7, 2002. Le préscolaire en question: Questions sur les pratiques. pp. 9-19;

³ Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 « scolarisation des enfants de moins de trois ans »

religieux en opposition avec les politiques du moment. Il est d'ailleurs à noter que l'Alliance Française sera contemporaine des mouvements républicains élargis à l'étranger.

Dans cette optique anticléricale, La Mission Laïque Française ouvre dès 1902 un réseau d'écoles sur le pourtour méditerranéen qui accueille des élèves de toutes nationalités et surtout de toutes confessions. Noël Martine, dans son article *L'enseignement français à l'étranger, une exception éducative: aspects contradictoires de la mondialisation* (Spirale-2013), cite une publicité pour l'école MLF de Damas en 1925 "Respectueuse de toutes les croyances et de toutes les opinions, la neutralité sera rigoureusement notre règle aussi bien du point de vue religieux que politique: tout enseignement, toute propagande, toute attitude de nature à blesser les consciences ou à heurter les convictions seront sévèrement interdits aux maîtres comme aux élèves".⁴

Dans les décennies qui suivront et jusqu'à aujourd'hui, les écoles françaises à l'étranger feront face aux besoins des grandes entreprises qui, dans un contexte de mondialisation, expatrient de plus en plus leurs cadres et donc ont besoin d'établissements scolaires de qualité pour recevoir leurs enfants. Cette croissance a donc nécessité la création d'un organisme de contrôle et d'unité, l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, en 1990.

Une des particularités des établissements français à l'étranger est leur unité géographique; il n'y a pas de scission entre l'école maternelle et l'école primaire, ni entre cette dernière et le secondaire. Les écoles maternelles font donc partie de l'établissement à part entière, et ont une place très importante, car l'entrée d'un élève en maternelle lui assure une place pour toute sa scolarité. Elles sont en quelque sorte, pour les familles, en particulier les familles non-françaises, la porte d'entrée au système français.

⁴Martine Noël. L'enseignement français à l'étranger, une exception éducative : aspects contradictoires de la mondialisation. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°51, 2013. Éducation et mondialisation. pp. 167-180;

D'autre part, pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, mais dont l'objectif est bien de poursuivre des études en français, l'école maternelle joue un rôle fondamental dans l'acquisition de la langue française comme langue de scolarisation.

b) La scolarisation des enfants de 2 à 6 ans aux Emirats Arabes Unis.

Dans ce pays jeune à très fort pourcentage d'expatriés, la prise en charge des enfants avant 6 ans est très diversifiée et a beaucoup évolué au cours des deux dernières décennies.

Traditionnellement, depuis la croissance exponentielle du pays et la sédentarisation de la population locale, les enfants avant 6 ans restaient dans les familles, avec très souvent des personnes employées pour s'occuper d'eux. Ces employées de maison, souvent d'origine asiatique, anglophone ou arabophone, ne prenaient pas en charge à proprement parler l'instruction mais plutôt une éducation répondant aux besoins primaires des enfants. Dans la première partie du XXIème siècle, et jusqu'à assez récemment, bon nombre de familles expatriées ont suivi le même modèle, leur niveau de vie le leur permettant d'une part, et l'offre d'accueil de qualité relativement pauvre d'autre part les orientant vers ce choix.

Cependant, les écoles françaises ayant une section maternelle existent depuis longtemps à Dubaï. Le Lycée Georges Pompidou créé en 1973 dans l'Émirat de Sharjah, dans lequel se concentrait alors la majorité des ressortissants français, puis en 2002 un deuxième établissement ouvre ses portes sous la direction de l'AFLEC (Association franco-libanaise pour l'éducation et la culture), suivi de près par le Lycée libanais francophone privé en 2003. La possibilité de scolariser les enfants en maternelle s'élargit pour la communauté francophone.

Cependant en parallèle, de nombreuses crèches se développent et sur le modèle anglo-saxon, proposent l'accueil des enfants jusqu'à l'âge de la grande section. Il n'est pas rare encore que certaines familles, pour des raisons économiques, de proximité, de logistique familiale, ou même d'après un choix délibéré souvent lié à l'apprentissage de l'anglais, maintiennent leurs enfants dans ce système de crèche jusqu'à un âge qui nous paraît avancé, et ne décident de rejoindre une école que plus tard.

Aujourd'hui, la demande pour les écoles maternelles françaises, dont celle qui nous occupe dans le cadre de ce mémoire, le Lycée Français Jean Mermoz, le plus récemment ouvert sur Dubaï, augmente de façon très importante. Le public scolarisé se compose d'un peu plus de 50% d'élèves de nationalité française ou avec une double nationalité, le reste des élèves étant issus le plus souvent d'autres pays francophones, mais également de familles non francophones ayant fait le choix du système français.

Nous verrons que tous ces facteurs constituent une richesse, mais contraignent les écoles maternelles à s'adapter à des profils d'élèves très différents.

Outre cette multiculturalité, une autre spécificité de nos écoles maternelles aux Emirats est la présence dans le cursus de nombreuses heures de langues anglaise et arabe. Tous les élèves dès la petite section suivent ces cours, dispensés par des professeurs de langues qui ne sont pas les enseignants chargés de classe.

Enfin, la création de l'autorité locale supervisant les écoles privées dans l'émirat de Dubaï, le KHDA⁵, en 2006, a permis de réguler l'offre scolaire et a insufflé une nouvelle dynamique très proche de celle existant en Angleterre avec l'OFSTED⁶. Les établissements scolaires, quel que soit leur curriculum, doivent se plier aux directives émanant du KHDA, et donc dans le cas des écoles françaises homologuées, jongler entre celles-ci et les directives françaises liées à l'homologation.

Ces facteurs multiculturels et les influences pédagogiques des curriculum étrangers, ainsi que la volonté "d'excellence" dans la pédagogie proposée à ces élèves, nous ont poussés à rechercher une organisation qui répondrait davantage à leurs besoins. Les différentes recherches autour de l'importance de l'aménagement de l'espace ont alors suscité notre intérêt.

⁵ Knowledge and human development authority

⁶ Office for standards in Education children's services and skills

B. Vers une pédagogie repensée en fonction des contraintes d'espace et de temps

1. *L'évolution de la réflexion autour de l'aménagement des espaces scolaires*

En citant Prost ((PROST, 1992, p. 64)., Jean François Marcel nous rappelle que « l'instituteur gouvernait sa classe comme le père sa famille » (Marcel, 2005⁷). L'arrêté du 18 juin 1887 précise que « les municipalités sont obligées de fournir à l'enseignant un mobilier précis pour sa classe » (Dillé, 2021)⁸, mobilier qui correspond à l'enseignement transmissif, simultané, permettant à tous les élèves de recevoir ensemble et en même temps le même enseignement.

Dillé (2021) nous précise que c'est dans « les années 1970 que s'ouvrent les débats sur la construction scolaire », qu'apparaît alors « l'idée d'adapter les bâtiments scolaires aux réels besoins pédagogiques plutôt qu'à un besoin économique ». La circulaire Deygout (n°73-345) du 20 août 1973 confirme « la nécessité d'une conception modulable du bâtiment favorisant l'individualisation de l'enseignement , la pédagogie de soutien, le travail en équipe, le décloisonnement des classes et des disciplines, ainsi que l'ouverture sur le monde extérieur ».

Cependant, cette réflexion était déjà présente au début du siècle dernier. En effet, dès le début du XXème siècle et l'émergence de l'Education nouvelle, des pratiques pédagogiques innovatrices, qui donnent une large place à l'aménagement des espaces des classes entres autres, commencent à connaître un essor important. Nous regrouperons sous le titre d'éducation nouvelle toutes les nouvelles approches pédagogiques émergentes dans le monde occidental, notamment en Europe et aux États-Unis. Ces approches ont pour objectif de transformer fondamentalement la dynamique éducative à l'école. Cette nouvelle vision prend sa source d'une part en opposition avec les pédagogies dites "traditionnelles", mais s'appuie grandement sur le développement des sciences humaines, notamment en psychologie avec les travaux d'Henri Wallon.

⁷ Marcel, J. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 31-59. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0031>

⁸ Dillé, M. (2021). *La classe flexible : Guide pratique pour repenser sa classe*. Vuibert.

Bien que n'étant pas associés spécifiquement à l'école maternelle, quoique certaines pratiques issues de l'éducation nouvelle soient présentes dans les petites classes dès 1910 (Leroy 2022)⁹, nous verrons que certaines visions et concepts pédagogiques ont largement influencé d'une part les pratiques pédagogiques de l'école maternelle d'aujourd'hui, mais sont également à la source des réflexions qui ont posé les bases de nouvelles conceptions de l'enseignement comme la classe flexible ou l'aménagement des espaces en maternelle.

Célestin Freinet fut influencé par plusieurs courants pédagogiques découverts lors de ses voyages, notamment par les travaux du philosophe américain Dewey, ceux d'Ovide Decroly et également les écoles russes après son voyage en URSS et ses convictions communistes.

La méthode pédagogique de Freinet se caractérise par son approche active, participative et axée sur l'élève. Elle promeut un environnement d'apprentissage favorisant l'expression individuelle, la prise de responsabilité, la collaboration, l'expérimentation et l'ouverture au monde. La mise en place dans la classe d'une imprimerie permettant aux enfants de sortir du cadre des manuels scolaires, de coopérer en créant de l'écrit, mais aussi la correspondance scolaire, le journal scolaire, les débats et le rapport à la nature sont au centre de sa pédagogie. En encourageant le développement du sens critique et l'action collective chez les enfants, Freinet avait pour objectif de libérer les classes populaires. Il fut l'un des premiers à repenser l'aménagement de la salle de classe en espaces, avec leurs caractéristiques propres. Il attribue des zones spécifiques à des fins particulières, telles que "la bibliothèque, le laboratoire ou l'atelier d'impression" par exemple (Connac, Hueber et Lanneau, 2022)¹⁰.

Maria Montessori, avec la création de sa méthode pédagogique en 1906, axe les principes de celle-ci sur la prise en compte de l'épanouissement de l'enfant au cours de ce qu'elle définit comme les quatre périodes sensibles de la naissance à 24 ans. Afin de respecter ces stades de développement, l'apprentissage se fait à travers l'expérimentation et surtout au libre choix de l'enfant. Il revient au professeur d'être un fin observateur de ses élèves et de leur proposer des parcours d'apprentissages adaptés.

⁹ Ghislain Leroy sociologie des pédagogies alternatives p.29 (2022)

¹⁰ Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), pp. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>

“Pour Montessori, l’enfant a en lui-même un besoin d’expérimenter et d’apprendre, et l’environnement est l’occasion pour lui de développer ses facultés” (G.Leroy, 2022).

Cette préoccupation liée à l’importance de l’aménagement des espaces et le choix du mobilier scolaire étaient donc déjà des points importants de l’organisation pédagogique.

Pauline Kergomard, dans les années 1920, fut l’instigatrice d’une organisation de classe en ateliers, avec du mobilier plus adapté aux petits et modulables selon les besoins et les apprentissages à dispenser.

Cependant, “ce ne serait qu’à partir des années 1960 que ce mode d’organisation s’est répandu en France, avec l’accessibilité à du mobilier adapté, en alternance avec des regroupements collectifs” nous dit Joigneaux (2007) lui-même cité dans l’article par Connac, Hueber et Lanneau, (2022). Si cette organisation en ateliers en maternelle correspond à ce que nous décrivons comme le modèle “traditionnel”, elle n’en reste pas moins déjà basée sur une réflexion de l’espace classe.

Dans d’autres pays, en Europe (Allemagne, pays scandinaves) et Outre-Atlantique (Etats-Unis et Canada particulièrement), plusieurs études ont été menées sur l’impact de l’aménagement de la classe en matière de différenciation (Kariippanon *et al.*, 2018)¹¹, le comportement (Wingrat et Exner, 2005¹²), les apprentissages (Bluteau *et al.*, 2019), et les interactions entre élèves (Park et Choi, 2014¹³). Sylvain Connac, en France, dans ses travaux sur la classe flexible (Connac, Hueber et Lanneau, 2022), a démontré que la coopération entre élèves dans la classe flexible était plus importante que dans un modèle issu de la forme scolaire traditionnelle. Or si la coopération est étendue, les interactions seront plus nombreuses, et à travers elles les compétences de communication, de socialisation et les compétences psychosociales seront plus à même d’être développées. Du point de vue psychologique, de nombreuses études¹⁴ ont montré que la satisfaction des besoins fondamentaux tels que définis par Abraham Maslow¹⁵, que l’on peut relier aux trois besoins psychologiques de bases identifiés¹⁶ dans la théorie de

¹¹ Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L. *et al.* Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environ Res* **21**, 301–320 (2018). <https://doi-org.ezproxy.u-pec.fr/10.1007/s10984-017-9254-9>

¹² Wingrat, K., et Exner, C. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children’s on-task and sitting behaviour in the classroom: a pilot study. *Work*, *25*(3), 263-272

¹³ Park, E.L., Choi, B.K. Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. *High Educ* **68**, 749–771 (2014). <https://doi-org.ezproxy.u-pec.fr/10.1007/s10734-014-9742-0>

¹⁴ Paquet, Carbonneau et Vallerand (2016) / Niemec et Ryan (2009) / Ryan et Deci (2000)

¹⁵ (en) Abraham Maslow, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, no 50, 1943, p.370-396

¹⁶ Les besoins d’autonomie, de compétence et d’affiliation.

l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)¹⁷, favorise la motivation, la persévérance et l'engagement dans les tâches. D'après cette théorie, les élèves qui peuvent choisir de s'engager dans une activité sont plus motivés que s'ils étaient contraints (Cosnefroy, L. & Fenouillet, F. (2019)¹⁸. Cependant, "la motivation n'est pas une qualité innée chez l'élève, elle est à générer et c'est le rôle du pédagogue de la faire émerger" (Laurence Thouroude *L'école maternelle: une école de l'entre-deux* (2010))¹⁹. Dans cette optique, le dispositif en aménagement des espaces dans lequel les élèves vont avoir le choix de leur activité tout en étant guidés par l'enseignant se pose comme répondant à ces besoins en termes de motivation.

Il serait cependant réducteur de penser que le simple réaménagement de l'espace va suffire à transformer la qualité des apprentissages et va susciter à lui-seul un regain de motivation chez les élèves. Cet aménagement de l'espace, d'ailleurs également lié à l'aménagement du temps, doit s'accompagner des pratiques pédagogiques repensées. Il ne suffit pas de changer les meubles de place. La pédagogie de la classe flexible et plus spécialement de l'aménagement des espaces en maternelle doit répondre avant tout aux besoins des élèves, pour les rendre véritablement acteurs de leurs apprentissages, tout en leur donnant les clés pour acquérir les compétences attendues dans les programmes officiels. Mais de quels besoins parle-t-on?

2. Les besoins des enfants à l'école maternelle

Les programmes de 2015 nous disent que l'on doit "offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, réponde à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes..." Sans être totalement identiques, les périodes sensibles de Maria Montessori trouvent un écho dans les besoins fondamentaux de l'individu établis par Abraham Maslow et sa pyramide ascendante de 5 niveaux, qui pose comme bases les besoins fondamentaux, qui sont les besoins physiologiques et les besoins de sécurité.

¹⁷ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior. Dans *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

¹⁸ Cosnefroy, L. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 7. Motivation et apprentissages scolaires. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 125-145). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0125>

¹⁹ Thouroude, L. (2011). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, n° 30(2), 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>

Suivent les besoins sociaux (appartenance à un groupe), les besoins d'indépendance, d'autonomie et d'estime de soi, et enfin les besoins de réalisation de soi ou d'accomplissement.

L'identification et la connaissance des besoins de l'enfant relèvent de la capacité de l'adulte à les reconnaître et à y répondre afin de l'aider à s'épanouir dans tous les stades de son développement.

Les besoins physiologiques:

“L'autonomie ne s'enseigne pas. Elle se construit dans l'éducation: aucun être humain ne saurait être autonome naturellement.”

Cette citation de François Muller²⁰ paraît tout à fait pertinente en référence aux premiers besoins de l'enfant, qui sont les besoins physiologiques. Il est indispensable de considérer ces besoins en priorité car le sommeil et le repos, l'équilibre alimentaire, le confort physique et la propreté, mais aussi l'activité physique et les besoins moteurs sont à satisfaire pour atteindre d'autres objectifs d'apprentissage.

Les besoins de sécurité:

Le jeune enfant, d'autant plus lors de sa première année à l'école, doit se sentir en sécurité physique, psychologique et affective. Pour cela une relation de confiance doit s'établir entre lui et les adultes qui l'accompagnent; dans un premier temps, l'enfant a besoin d'avoir une relation individuelle avec l'adulte. Le cadre dans lequel il évolue doit être sécurisé mais surtout le faire se sentir en sécurité. Ce cadre doit également être constitué de repères spatiaux et temporels permettant à l'enfant de trouver ses marques pour atteindre ce sentiment de sécurité.

Les besoins sociaux:

La notion d'appartenance à un groupe n'est pas évidente lorsque l'on sort du cocon familial par exemple. Malgré tout, l'enfant a besoin de se représenter et en tant qu'individu au sein d'un groupe, de construire son identité en tenant compte de celle des autres. Il a besoin de devenir un être social.

Les besoins d'estime de soi et d'accomplissement:

Ces besoins, tout comme les besoins sociaux, sont rattachés dans la pyramide de Maslow aux besoins de croissance personnelle. Ils passent par le développement de la reconnaissance individuelle, du sentiment de réussite “mettre en valeur, au-delà du

²⁰ <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>

résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution." (Programmes d'enseignement de l'école maternelle - B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015), mais également par le rôle important de l'autonomie et de la motivation. L'enfant a besoin de se sentir grand, de faire seul et de réussir, d'expérimenter et de découvrir.

Comprendre et prendre en compte tous ces besoins est une composante essentielle de l'enseignement à l'école maternelle, comme nous l'affirme Catherine Gueguen²¹, "La mission principale de l'école est de donner aux enfants l'envie d'y aller pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité [...] l'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire"

C'est une école qui prend en compte les différents besoins de chaque enfant, besoins qui sont interdépendants comme le souligne Hélène Marquié-Dubié dans son article "*l'école maternelle au service des besoins fondamentaux de l'enfants: résultats d'une expérimentation sur les besoins de sécurisation et d'exploration*" (2021)²².

Pour asseoir notre propos, il semble d'abord nécessaire de faire un point sur les pratiques pédagogiques observées le plus souvent encore de nos jours dans les classes.

3. Les constats des pratiques "traditionnelles"

a) La pédagogie transmissive, une forme de pédagogie traditionnelle

Cette pédagogie, appelée « magistrale » ou « frontale », s'inspire des travaux de John Locke. (1632-1704). La connaissance est transmise par l'enseignant. Elle viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève « comme dans de la cire molle » décrit E. Bonnot de Condillac, *traité des sensations* (1821)²³. C'est l'approche classique de l'enseignement

²¹ Dr Catherine Gueguen (2014) Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau (Groupe Robert Laffont)

²² Hélène Marquié-Dubié, « L'école maternelle au service des besoins fondamentaux de l'enfant : résultats d'une expérimentation sur les besoins de sécurisation et d'exploration », *Éducation et socialisation* [En ligne], 60 | 2021

²³ De Condillac, É. B. (1821). *Traité des sensations*.

qui “consiste à placer des élèves au contact d’un maître plus « savant » qu’eux , les premiers écoutant”, pendant que « le second délivre son savoir » (Blanquet et al., 2018) . Les élèves sont centrés sur l’enseignant qui a une vue globale sur l’ensemble de la classe. Selon Philippe Meirieu, « cette “pédagogie traditionnelle” s’incarne dans une conception chosifiée du savoir, développe une conception autoritaire de l’apprentissage, s’appuie sur une conception formaliste de l’intelligence et promeut une conception verticale de l’enseignement. ». Les élèves sont placés en autobus, les uns derrière les autres . Selon Tim Ingold, cité dans l’article de Mathias de Meyer (2018), “l’école incarne, dans son organisation la plus fondamentale, la plus quotidienne, le modèle de transmission, à savoir une éducation conçue comme le transvasement de contenus ou d’aptitudes d’un individu ou d’une génération à l’autre.”²⁴

Ici, « enseigner signifie transmettre des connaissances, et apprendre signifie recevoir des connaissances » (Tasra, 2017)²⁵ . L’élève aurait la tête vide et grâce à la transmission (à l’enseignement), il passerait « d’un état d’ignorance à un état de connaissance » (Tasra, 2017)

L’enseignant est ici « l’acteur principal » . Saïd Tasra explique qu’il « est d’abord celui qui sait et est alors en position de transmetteur de connaissances ». Sa démarche d’enseignement est alors linéaire et transmissive et la posture de l’élève est donc plutôt passive.

Cette pédagogie part du postulat que tous les élèves apprennent les mêmes choses au même moment : ils avancent tous au même rythme, rythme décidé par l’enseignant.

Les situations d’évaluation font essentiellement appel à la mémorisation favorisant de la sorte la restitution ou la reproduction des savoirs en considérant que leur rétention est une fin en soi ; « apprendre pour apprendre ».

Le cours avançant au rythme imposé par l’enseignant, les rythmes d’apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte. Tous les apprenants reçoivent le même contenu en même temps. Ce modèle permet d’avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent réellement comprendre et assimiler.

²⁴ Mathias De Meyer, « Tim Ingold, *L’anthropologie comme éducation* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 30 mai 2018, consulté le 07 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/lectures/24744> ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.u-pec.fr/10.4000/lectures.24744>

²⁵ Saïd Tasra. La pédagogie de la transmission : forces et limites Saïd TASRA. 2017. <halshs-01532724>

La pédagogie frontale sécurise l'enseignant débutant. Il se centre sur les contenus didactiques, qu'il maîtrise, arrive à faire régner l'ordre et ne se met pas en danger. Autant de pratiques qui lui permettent de ne pas se laisser déborder. Nous verrons que cette posture est liée à plusieurs facteurs, dont les représentations mais également la formation, initiale ou continue.

Ainsi, ce type de pédagogie est encore présent dans les salles de classes primaires, comme étant garant particulièrement de l'aspect gestion de la classe du climat d'apprentissage, tel qu'il est défini par Comeau et al. (1990) et par Claux et Tamse (1997). Hébert et Dugas²⁶, dans leur article *Penser l'espace pour un climat d'apprentissage optimal: enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire* (2022), relèvent que si les jeunes enseignants ont une réflexion par rapport aux aménagements de classe qui favorisent le climat d'apprentissage, ils restent convaincus que l'aménagement en "autobus" est le plus à même de faciliter la composante psychosociales de gestion de la classe. Cependant, toujours en référence à l'article de Hébert et Dugas, ces nouveaux enseignants sont conscients des problèmes que pose ce type d'aménagement, symptomatique de la pédagogie transmissive, sur les autres composantes du climat d'apprentissages.

Cette étude nous montre par ailleurs que les étudiants stagiaires en maternelle sont moins favorables à ce type d'aménagement et donc d'enseignement. Ceci nous amène à nous poser la question suivante: que peut-on considérer comme pratique pédagogique traditionnelle en maternelle et quelles en sont les limites?

b) La pédagogie "traditionnelle" en maternelle dans les dernières décennies.

L'école maternelle, comme il a été décrit dans les paragraphes précédents, s'inscrit pleinement dans les évolutions de l'école primaire, puisqu'elle en fait partie intégrante. Elle a fait l'objet de nombreux programmes qui ont posé les bases des connaissances et compétences à acquérir avant la fin du cycle 1. Tout en appliquant ces programmes dans leurs contenus, le fonctionnement des classes a toujours été fort différent de celui des classes élémentaires. Les pratiques pédagogiques ont été décrites comme "avant-gardistes" depuis fort longtemps, puisque déjà au début du 19ème siècle, des

²⁶ Hébert, T. et Dugas, É. (2022). Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Didactique*, 3(1), pp. 94-120

formes de travail en ateliers et l'apprentissage par le jeu sont au centre des réflexions des pédagogues de l'époque (P.Kergomard, M.Montessori, C.Freinet).

Cependant, on observe dans les classes des constantes d'organisation. Les rituels en début de journée, souvent très longs, les ateliers tournants avec leur caractère cyclique et obligatoires, les groupes d'élèves composés en début d'année très peu modifiés au cours de celle-ci, sont autant d'éléments encore très souvent présents dans les classes en maternelle. La formation initiale des enseignants prend peu en compte la spécificité de la maternelle, peut-être est-ce pour cette raison que ces fonctionnements se reproduisent, les nouveaux enseignants prenant appui sur les pratiques de leurs aînés? Sylvain Broccolichi dans son entretien avec Régis Guyon en 2017 fait référence au fait que bien souvent, les jeunes professeurs alignaient "leurs outils de travail et leurs pratiques sur ceux des collègues, dont le soutien leur était indispensable."(Broccolichi, 2017)²⁷

Par ailleurs, G.Brougère affirme qu'il est difficile de "maintenir une spécificité dans un contexte où les objectifs scolaires dominent"²⁸. Les travaux de Ghislain Leroy présentés lors du Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation en novembre 2013, traitant d'un questionnement sur un primarisation de l'école maternelle, vont également en ce sens.

Quels sont les dispositifs les plus souvent mis en place dans les classes en maternelle? Pour quelles raisons gardent-ils encore un caractère si immuable?

Nous en développerons trois principaux, qui sont les ateliers "tournants", les regroupements et les déplacements collectifs.

Les ateliers:

Cette organisation en ateliers sur lesquels les élèves travaillent à tour de rôle en général sur la durée d'une semaine est liée au départ à une contrainte de gestion de classe. En effet, il est aisé de composer quatre groupes d'élèves hétérogènes, de leur donner un

²⁷ Broccolichi Sylvain, Guyon Régis. « Les usages des dispositifs dépendent fortement des visions et dispositions induites par les formations et l'expérience ». Entretien avec Sylvain Broccolichi. In: *Diversité*, n°190, 2017. À l'école des dispositifs. pp. 16-20.
DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4503>

www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_190_1_4503

²⁸ Brougère Gilles. L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°7, 2002. Le préscolaire en question: Questions sur les pratiques. pp. 9-19;

nom (qui est encore très largement une couleur), et de leur assigner une tâche par jour en fonction de leur appartenance à un groupe. Généralement, l'enseignante prend en charge un groupe pour une activité dirigée, l'ATSEM un autre groupe pour une activité dite "semi-dirigée", et les deux autres groupes travaillent en autonomie sur des tâches de réinvestissement ou de renforcement. Cela permet également à l'enseignant de prévoir les activités d'apprentissage pour la semaine, et de ne procéder à la passation de consignes détaillées qu'une seule fois en début de semaine. Par ailleurs, cela a un aspect sécurisant sur l'activité des élèves, qui semblent tous occupés. Il faudra cependant redéfinir la notion d'activité, Roland Goigoux, dans son intervention *Sept malentendus capitaux, Forum pour l'école maternelle du 28 janvier 1998*, cite Sylvie Cèbe à ce propos: "l'action effective des élèves est nécessaire mais elle doit être limitée et bien encadrée par des processus d'anticipation, de planification et de rétroaction pour permettre aux élèves d'extraire de leurs actions des connaissances explicites plus générales et des prises de conscience métacognitives."²⁹

Comme le souligne J. Bossis dans son ouvrage *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance* (2015)³⁰, cette logique "gestionnaire part d'une intention louable" qui est de "ne gérer que des petits groupes", et de maintenir tous les élèves en "activité".

Cependant cette organisation comporte de nombreuses limites. Nous les évoquons sans pour autant en tirer un caractère hiérarchique, les considérant toutes aussi importantes.

Le fait de composer des groupes fixes qui évoluent rarement au cours de l'année, ou très peu, représente un frein aux interactions entre élèves. Ils n'ont pas la possibilité de choisir leurs interlocuteurs, et se retrouvent souvent "coincés" avec les mêmes camarades, qu'ils n'ont pas choisis.

Cette fixité pose également le problème de l'élève absent: comment faire rattraper une activité que l'on juge indispensable à l'élève qui a été absent si son groupe a déjà participé à celle-ci? Dans le même ordre d'idée, l'élève n'a pas la possibilité de refaire une activité, alors que la plupart des apprentissages nécessitent de s'exercer plusieurs fois.

²⁹ Roland Goigoux "Sept malentendus capitaux" Forum pour l'école maternelle, 28 janvier 1998.

³⁰ Bossis, J. Dumas, C. et Méjean, C. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre*. Retz.

La gestion du temps doit se montrer irréprochable pour que le dispositif tournant fonctionne bien. Cela implique pour l'enseignant de prendre en compte dans sa planification la durée estimée de chaque activité (en particulier les activités en autonomie), tout en évaluant les différences en fonction des élèves. Cet exercice est extrêmement difficile, même avec de nombreuses années d'expérience. De ce fait, il n'est pas rare d'observer des enfants qui terminent très rapidement leur activité, et qui par conséquent se retrouvent inoccupés. Cela va alors risquer de perturber les activités dirigées par les adultes, puisque les sollicitations des élèves ayant fini leur travail vont se faire inévitablement plus nombreuses.

Une autre caractéristique de ce fonctionnement est le fait que les élèves n'ont aucun choix quant à l'activité qui va leur être assignée. A cet âge-là, nous avons déjà évoqué le fait que les besoins spécifiques des enfants et la motivation jouent un rôle important dans les apprentissages. Comment être motivé et impliqué dans la réalisation d'une fiche de travail alors que son camarade fait de la peinture avec la maîtresse?

Les ateliers en autonomie sont nécessaires de part la gestion de la classe et la construction de l'autonomie chez les petits, mais dans ce cadre d'ateliers tournants, il est très difficile pour l'enseignant d'en évaluer l'efficacité, même avec l'utilisation de "fiches" de travail.³¹ Ce recours aux fiches le plus souvent dans des ateliers en autonomie est d'ailleurs assez fréquent, et l'utilisation qui en est faite ainsi que leur complexité sémiotique croissante (Joigneaux, 2015) peut constituer un facteur aggravant des inégalités scolaires.

Il n'est pas question ici d'affirmer qu'aucun atelier dirigé ou en autonomie n'a sa place dans les enseignements, mais de faire ressortir les écueils du fonctionnement en ateliers tournants fixes.

Les regroupements:

Cette pratique est tellement présente dans les classes de maternelle, qu'elle constitue souvent le point de départ de l'aménagement d'une classe par son enseignant. Les temps

³¹ Joigneaux Christophe. La diffusion des fiches à l'école maternelle. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? sous la direction de Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons. pp. 57-66.
DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1022>

de regroupements sont répartis sur différents moments de la journée de classe, mais le plus important souvent au yeux des enseignants est le temps de rituel du matin. C'est à ce moment-là que l'on construit les repères spatio-temporels, que l'on fait l'appel, que l'on pratique quelques activités de comptage, que l'on passe les consignes... Même si les enseignants savent que le temps d'attention des élèves en grand groupe est d'autant plus limité que leur âge est petit, ces rituels sont bien souvent beaucoup trop longs.

D'autres temps de regroupements émaillent la journée de classe, souvent pour de lecture offerte, des activités relevant du domaine du langage ou même de l'exploration du monde, mais là encore, il est difficile même avec la meilleure volonté du monde de faire participer tous les élèves de manière équitable et efficiente.

Là encore, le propos n'est pas de remettre en question l'existence des temps de regroupements collectifs, qui représentent un véritable intérêt pédagogique, mais d'en revoir le fonctionnement et la répartition sur la journée de classe.

Les déplacements collectifs:

Ce mode de fonctionnement, bien que n'étant pas à proprement parler pédagogique, constitue lui aussi une habitude bien ancrée dans une journée type à l'école maternelle. Il est lié avant tout à des contraintes de gestion de la classe et de gestion du temps, et représente le moyen le plus facile d'effectuer les déplacements en récréation, en salle de motricité, ou aux toilettes. Ces déplacements se font communément en rang ou en "petit train". Les déplacements collectifs facilitent l'organisation de l'adulte, mais ne prennent pas en compte les besoins des enfants. Il n'est pas rare de voir un élève devoir cesser une activité pour répondre à l'appel du passage aux toilettes collectif, ou même attendre que tous ses camarades soient habillés pour sortir en récréation. Nous verrons qu'il est possible de procéder autrement, en considérant la classe comme un groupe d'individus et non comme un collectif.

Cette problématique de la prise en compte de l'enfant en tant qu'individu tout au long de son parcours scolaire est au centre des préoccupations lorsqu'on réfléchit à un changement dans l'organisation pédagogique de la classe, en termes d'espace et de temps. Le dispositif en aménagement des espaces permet d'améliorer la qualité des interactions enseignante/ élève, mais aussi celle des élèves entre eux. Une étude

comparative sur la qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans entre la France et le Québec menée par Bigras *et al.* (2020) affirme que "ce seraient les interactions d'un niveau de qualité élevée entre l'adulte responsable du groupe et les enfants, qui constitueraient le meilleur prédicteur de leur développement et leurs apprentissages (Sabol *et al.*, 2013) ainsi que de leur réussite éducative ultérieure (Bryant *et al.*, 2011 ; Denham *et al.*, 2012 ; Hamre *et al.*, 2014).³²

La réflexion autour de l'aménagement des espaces s'articule donc autour de nombreuses préoccupations. Il s'agit maintenant de décrire à présent en quoi consiste ce concept, développé par Jacques Bossis et ses consœurs dans son ouvrage *Aménager les espaces pour mieux apprendre: à l'école de la bienveillance* (2015).³³

4. *Quels sont les principes fondamentaux du dispositif en aménagement des espaces?*

Les programmes de l'école maternelle française définissent celle-ci de la manière suivante: "L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. C'est aussi une école ambitieuse qui s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Sa mission est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun. En montrant à chaque enfant qu'il est capable d'apprendre avec succès dans toutes sortes de situations, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. En lui apprenant à collaborer avec les autres, notamment par le jeu, elle place la socialisation comme l'une des compétences fondamentales à acquérir"³⁴.

³² Nathalie Bigras, Philippe Dessus, Lise Lemay, Caroline Bouchard et Christine Lequette, « Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 35 | 2020, mis en ligne le 20 août 2020, consulté le 07 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/efg/10581>

³³ Bossis, J. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre PS-MS-GS : à l'école de la bienveillance*. Retz.

³⁴ BO n° 25 du 24 juin 2021

Ainsi, les enseignants doivent se donner les moyens de répondre à ces exigences. Pour ce faire, il est primordial de réfléchir à la meilleure manière de mettre en place les apprentissages dans un cadre sécurisant pour l'élève. Dans les chapitres précédents, nous avons tenté de rendre compte des différentes réflexions qui ont déjà été menées autour de l'évolution de la manière de faire classe. En nous centrant donc sur le cycle 1, nous allons à présent présenter pourquoi et comment un dispositif en aménagement des espaces en maternelle peut répondre à ces critères et favoriser les apprentissages des élèves en maternelle.

Dans le modèle traditionnel en ateliers tournants, nous avons défini auparavant que certains aspects n'étaient pas compatibles avec tous les facteurs qui doivent être pris en compte si l'on veut placer chaque élève dans les conditions les plus favorables pour apprendre. En effet, dans son ouvrage *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*, J. Bossis nous dit que les dispositifs actuels, soit ceux les plus souvent présents dans les classes de maternelle, ne sont pas centrés sur l'élève mais plus sur le groupe. Il faut donc, si l'on veut remédier à cela, s'organiser selon une autre approche, qui passe par une organisation différente de la classe, et donc de l'espace. Cela suppose de créer des pôles d'attractivité pour les élèves, des espaces qui leur donneront envie de s'exercer, de découvrir, de coopérer entre pairs. Cela suppose également pour l'enseignant, et nous y reviendrons plus loin, de se remettre en question quant à sa place dans la classe, et donc de modifier sa posture.

Dans un dispositif en aménagement des espaces, il faut réfléchir à mettre en place un environnement sécurisant, qui réponde aux besoins fondamentaux de l'enfant, tout en disposant des espaces attractifs qui vont susciter leur curiosité. A cette fin, l'enseignant va réorganiser sa classe en différents pôles, chacun étant qualifié et identifiable, qui vont correspondre aux besoins fondamentaux et aux besoins d'apprentissages des élèves. Ainsi, dans une classe qui fonctionne de cette manière, nous trouverons par exemple un espace moteur, un espace scriptural, un espace mathématiques, un espace repos ou refuge, un espace sensoriel, un espace manipulation, un espace lecture, des espaces imitations... cette liste est bien sûr non exhaustive et doit être évolutive. Dans ces espaces, les élèves vont trouver des activités d'apprentissages, qui pourront être en

autonomie ou dirigées par l'enseignante ou l'assistante, selon les objectifs prévus. La mise en place de ces espaces en libre accès implique de prendre en compte le besoin de se mouvoir facilement, et donc “d'éclaircir” la classe en termes de mobilier. Il n'est plus nécessaire d'avoir autant de place assise que d'élèves, bien au contraire. Un des maîtres-mots de ce fonctionnement pour l'élève est la liberté: de choisir son activité, de choisir le moment de cette activité, de la faire autant de fois qu'il le souhaite, de faire des erreurs. Cet aspect favorise l'implication de l'élève dans la tâche, sa coopération, son autonomie et sa productivité.

Du point de vue de l'enseignant, cette organisation lui permet d'avoir des interactions plus individualisées avec les élèves, de mieux les connaître grâce à l'observation, et ainsi de mieux différencier.

La contrainte de temps étant minimisée, puisqu'il n'est plus nécessaire d'avoir terminé tous les ateliers prévus à la fin de la semaine, cela permet de davantage laisser aux enfants selon leur profil la possibilité d'atteindre l'objectif fixé sans être par exemple obligé d'attendre leurs camarades.

Ce fonctionnement est très inspiré de l'Education Nouvelle, il correspondrait à ce que G.Leroy et L.Escouarch définissent comme “une nouvelle forme pédagogique hybride d'inspiration montessorienne” (2019). En effet, si beaucoup de principes sont très largement inspirés de la pédagogie élaborée par Maria Montessori, on peut observer un certain nombre de différences. Tout d'abord, les objectifs restent liés aux programmes officiels, et ne sont pas calqués sur les programmes Montessori. Au niveau de la mise en place spatiale et temporelle, l'espace regroupement est conservé, ainsi que les récréations et les créneaux spécifiques liés à un fonctionnement d'école, tels que les séances de motricité.

Si les élèves ont une liberté de choix dans leurs activités, il subsiste cependant une activité dirigée par la maîtresse ou semi-dirigée par l'assistante, ce qui n'est pas le cas dans un fonctionnement exclusivement montessorien.

Enfin, le matériel utilisé n'a pas à être “estampillé” Montessori, et est souvent constitué du matériel soit déjà présent dans l'école, soit directement fabriqué par l'enseignante.

Cependant, l'idée d'un fonctionnement en aménagement des espaces se heurte parfois à des réticences principalement liées à deux points.

Le premier est la croyance selon laquelle l'enfant qui joue n'apprend pas. A ce titre, on constate souvent que par exemple, les espaces imitation (coin-cuisine, coin garage...) ne sont fréquentés par les élèves dans une classe "traditionnelle" que lors de l'accueil, ou sous forme de "délestage" lorsqu'ils ont terminé leur "vrai" travail, à savoir l'activité en atelier. Or si la notion de jeu libre est importante, nombreuses sont aussi les compétences que les élèves peuvent acquérir dans des espaces imitations scénarisés.

Le deuxième point, qui sera l'objet de notre recherche, est la place de l'adulte, ici de l'enseignant, dans ce fonctionnement en espaces. Dans le cas des enseignants débutants, l'étude de Hébert et Dugas (2022), a montré que ceux-ci étaient plutôt favorables à un aménagement flexible, en particulier chez les sujets interrogés en maternelle. Cependant il s'agit dans cette étude d'enseignants soit encore en formation, donc qui se projettent mais qui n'ont pas de réelle expérience, soit d'enseignants stagiaires, donc avec une expérience très limitée. Le dispositif en aménagement des espaces pour un enseignant ayant enseigné autrement peut représenter un changement important, dans sa conception des enseignements, mais surtout dans son positionnement dans la classe et dans sa posture, telle qu'elle est définie par Dominique Bucheton.³⁵ Cette transition peut donc constituer un frein non négligeable.

Une des questions qui se posent est donc d'essayer de comprendre ce qui est demandé aux enseignants d'aujourd'hui dans un premier temps, et donc s'il pourrait être cohérent pour eux de se pencher sur une pratique pédagogique telle que l'aménagement des espaces.

5. Être enseignant aujourd'hui

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évolution du statut des professeurs s'accompagne de nouvelles attentes quant à leurs compétences professionnelles, comme le souligne Perrenoud quand il affirme "qu'il importe de reconnaître que les enseignants ont non seulement des savoirs, mais des compétences professionnelles qui ne se réduisent pas à la maîtrise des contenus à enseigner » et « d'accepter l'idée que le métier change et que son évolution exige désormais de *tous* les enseignants des

³⁵ D. Bucheton *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratique pour les temps qui viennent.* (2019)

compétences nouvelles ou réservées auparavant aux innovateurs ou aux enseignants confrontés aux publics les plus difficiles. » .(Perrenoud, 2001).

La liste des compétences que les professeurs doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est publiée au *Bulletin Officiel du 25 juillet 2013*. Ce BO liste les compétences générales des professeurs : « être acteurs du service public d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves, acteurs de la communauté éducative ». Ils doivent également « faire partager les valeurs de la République et inscrire leur action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école »,

De manière plus spécifique, les professeurs sont porteurs de savoirs et d'une culture commune : ils doivent donc « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ». Si l'on s'en tient à cette définition, on pourrait tout à fait admettre de rester dans une pédagogie de type transmissive.

Mais, ils sont également praticiens experts des apprentissages et pour cela ils doivent « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ».

Le document du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de juillet 2019, « *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle* », décrit plus en profondeur le profil de l'enseignant du XXI^{ème} siècle.

On attend du professeur qu'il soit « expert dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur transmission comme de celle de la construction des savoirs par les élèves », « qu'il crée et entretienne un environnement de travail propice à conjuguer l'épanouissement des élèves, leur motivation et la réussite de leurs apprentissages ».

De plus, « par son enseignement et par sa posture, il favorise le développement de la confiance en soi et en l'école, la formation de l'esprit critique, la construction progressive de l'autonomie, l'exercice de la créativité et de la responsabilité ainsi que la communication et la coopération ». Il « connaît le fonctionnement du système éducatif, de l'école et de l'établissement scolaire et exerce la profession telle qu'elle est définie par les textes de référence ». Il « s'inscrit dans une dynamique de développement

professionnel continu. Il actualise régulièrement ses savoirs et interroge ses pratiques », « il organise sa formation tout au long de sa carrière » Il doit démontrer « une attitude, d'écoute et d'empathie » mais aussi être « ouvert, intellectuellement curieux, créatif et innovant », « réactif aux besoins d'évolution du cadre dans lequel s'inscrit son action lorsqu'ils s'avèrent nécessaires ».

Malgré ces directives claires, Yann Algan (2018) souligne que « l'ensemble des enquêtes internationales met en évidence un important déficit des élèves français dans des compétences socio-comportementales de base : sentiment d'efficacité personnelle, perception de ses capacités, persévérance ou encore compétences sociales affectant les relations interpersonnelles, telles que la coopération, le respect, la tolérance. Les élèves français figurent parmi ceux qui ont le moins confiance en leurs propres capacités, sont les plus anxieux et présentent une forte défiance dans le système scolaire en général : moins de la moitié d'entre eux déclarent « se sentir chez eux à l'école », le plus mauvais résultat de l'OCDE » (Algan et al. , 2018)³⁶.

Il semble donc nécessaire en France de « développer davantage des pratiques pédagogiques fondées sur l'état d'esprit progressiste, l'apprentissage coopératif et le travail en groupe, l'évaluation formative, les pédagogies actives, qui facilitent l'engagement de l'élève dans l'apprentissage et la connaissance par l'élève de ses propres processus d'apprentissage ».

Cette synthèse précise aussi que « développer les connaissances cognitives et socio-comportementales des élèves nécessite des formations adaptées des enseignants. A cet égard, la France se caractérise par un certain déficit de formation sur les pratiques pédagogiques (et non sur le contenu disciplinaire) aussi bien en termes de formation initiale que continue ». Perrenoud (2014) cite Altet (1994) sur le fait de faire une « distinction entre *savoirs à enseigner* et *savoirs pour enseigner* ». Or les deux types de savoirs sont indispensables à un enseignant.

La formation initiale des enseignants est-elle suffisamment adaptée au *réel* de leur futur métier? Depuis quelques années, celle-ci inclut des évolutions en essayant de faire réfléchir les futurs maîtres à des méthodes plus novatrices, telles que les méthodes actives pour n'en citer qu'une. Mais le temps alloué à la formation initiale en général

³⁶ Algan, Y., Huillery, É., & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle. *Les Notes du Conseil d'analyse économique*, n° 48(3), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>

paraît déjà bien faible pour la masse de connaissances, de savoirs-faire, et d'exigences que requiert le métier d'enseignant, si l'on compare à d'autres pays. De plus, le principe de la masterisation et de l'alternance ne laisse que peu de place "au superflu", les stagiaires étant confrontés à la fois à la difficulté de débiter dans une classe à temps partiel, et à la préparation du diplôme.³⁷ Or plusieurs études (Chartier, 2013) tendent à prouver que l'identité professionnelle se construit principalement en début de carrière (Couturier, Mierzejewski, 2018). Au regard des différentes recherches constituant l'ouvrage de Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski, le contexte des premières années de stage ou d'exercices de néo-enseignants ainsi que l'accompagnement dont ils pourront bénéficier ou pas, joue un rôle primordial sur les choix pédagogiques qu'ils vont opérer dans la suite de leur carrière. Ceux-ci ont donc tendance à adapter leur pratique à leur possibilité sur le terrain, par exemple le fait d'avoir à suivre ce qui est fait dans les classes dont ils ne sont pas les titulaires toute la semaine, ou bien à se résigner face à la difficulté à tout gérer (gestion de classe, demandes institutionnelles, charge de travail...), à rester dans un modèle traditionnel plus confortable.

Sans aller jusqu'à la présence d'une formation aux pédagogies réflexives dans le cursus des néo-enseignants, on peut déjà souligner le peu de temps consacré tout simplement à l'école maternelle: 30h sur 450h dans la formation initiale des IUFM en 2001, selon Maryline Coquidé (2007).³⁸ A cela s'ajoute que beaucoup de nouveaux enseignants entament leur carrière sans avoir fait de stage en cycle 1. Certes, on observe une prise de conscience croissante de l'importance de ce premier stade de la scolarité, comme en témoigne le dernier plan d'action pour la maternelle, publié au B.O le 12 janvier 2023, mais cela reste encore insuffisant face à la grande spécificité de ce cycle.

Nous avons évoqué la formation initiale des enseignants; au niveau de la formation continue, que remarque-t-on? L'un des constats est que celle-ci est de plus en plus réduite suite au manque d'enseignants croissant, et donc aux difficultés de remplacement pour permettre aux professionnels d'en profiter. De plus, si l'on prend en compte tous

³⁷ Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.). (2017). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*

³⁸ Maryline Coquidé, "Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets »", *Recherche et formation* [Online], 55 | 2007, Online since 31 October 2011, connection on 09 January 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/869>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.869>

les changements auxquels les enseignants doivent être formés en priorité (instauration du socle commun de compétences, intégration des élèves à besoins spécifiques...), il est difficile de faire un part aux pédagogies actives (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018).

Si l'on considère tous ces paramètres, il n'est donc pas illogique qu'une pédagogie frontale dite transmissive rassure les néo-enseignants qui n'ont pas eu la formation adaptée à des pédagogies innovantes prenant en compte les besoins des élèves, en particulier en maternelle.

Or c'est dans la manière de faire classe, dans la forme scolaire telle qu'elle est définie par Guy Vincent en 1980, que se construisent les gestes professionnels de l'agir enseignant, tels qu'ils ont été étudiés et définis par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009)³⁹. Ces chercheurs mettent en avant dans cet article le fait que la formation se base trop souvent sur "des conseils, des prescriptions, des éléments de théorisation", sans pour autant donner les outils nécessaires à l'analyse de l'agir enseignant. C'est dans cette perspective que s'est inscrite la volonté de mettre au point un modèle d'analyse de la pratique enseignante, permettant de mettre en lien la culture théorique et les sciences humaines, avec "ce qui se joue dans la classe". C'est la création du modèle du multi-agenda.(Bucheton 2009).

6. *Le modèle du Multi-agenda*

Ce modèle mis au point par Dominique Bucheton prend comme base cinq préoccupations qui selon elle doivent être au centre de l'activité de l'enseignant en classe, et qui sont toutes interdépendantes. Voici comment ces préoccupations sont définies par Dominique Bucheton.

Le pilotage, qui détermine la gestion d'une session pédagogique et l'organisation requise pour assurer la cohérence et la progression de la leçon. Il comprend la planification temporelle, la structuration des tâches, l'utilisation des outils pédagogiques, de la disposition spatiale et des déplacements autorisés. Cette préoccupation, particulièrement cruciale pour les enseignants débutants, est influencée par diverses contraintes

³⁹ Dominique Bucheton and Yves Soulé, "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées", *Éducation et didactique*, 3-3 | 2009, 29-48.

institutionnelles, créant des dilemmes constants pendant la leçon. La gestion du temps englobe des aspects tels que la faisabilité des activités, le rythme (dilatation, accélération, pauses) et la maîtrise des déplacements, des gestes corporels et des artefacts pédagogiques de base. L'acquisition progressive de cette maîtrise permet à l'enseignant d'être disponible pour des moments de communication spontanés et enrichissants, où le temps semble suspendu. Ainsi, la conduite de la session combine la dynamique calme nécessaire à l'apprentissage avec la force instantanée qui éveille l'intérêt et la curiosité.

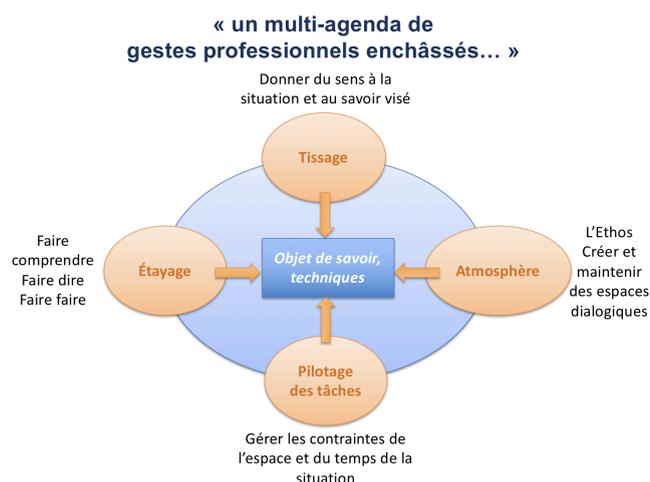
L'atmosphère, qui est "l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun." (Bucheton et Soulé, 2009). Cette notion d'atmosphère met en lien des aspects psychologiques, ethnologiques, éthiques, langagiers, dans le but de d'enrôler les élèves dans leurs apprentissages pour leur permettre de progresser. Cette notion d'atmosphère, qui s'organise sur plusieurs plans (collectif, individuel et en arrière-plan) est à réguler par l'enseignant, et sera déterminante pour le climat de classe et la motivation des élèves.

Le tissage, ainsi nommé car le concept fait référence à la mise en lien des activités de l'enseignant et des élèves en prenant en compte les facteurs internes et externes à la salle de classe, mais surtout la mise en place d'une cohérence entre ce qui est déjà connu et ce qui va suivre dans les apprentissages. Le tissage, c'est créer la capacité à mettre en place tous ces liens. Or Bucheton constate que cette préoccupation est encore trop peu au centre de l'agir enseignant, qu'elle reste trop souvent implicite et donc ne permet pas à tous les élèves de créer ces liens. Aider les élèves à mettre en place ces ponts pour accéder au sens des leurs apprentissages constitue un aspect majeur de toute situation d'enseignement.

L'étayage est considéré par D. Bucheton comme une préoccupation supérieure aux autres. Elle y consacre d'ailleurs un chapitre entier dans son ouvrage *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, (2019). Elle reprend ce concept à Bruner (1983) pour décrire toutes les formes d'aides qui vont être apportés par l'enseignant aux élèves. Bruner utilise la notion d'échafaudage, une métaphore très parlante quand on considère le rôle de l'enseignant dans la construction des savoirs et des savoirs-faire de l'élève. Les gestes d'étayage toujours selon D.

Bucheton, constituent un parfait assemblage entre la didactique et la pédagogie, puisque la pédagogie devient “l’instrument” de la construction didactique.

Les quatre préoccupations développées ci-dessus s'articulent autour de la cinquième, constituée par les savoirs visés. Cependant, tout en étant centrale, cette préoccupation reste floue car extrêmement large et donc difficilement définissable. S’agit-il de transmettre des connaissances, de faire acquérir des savoirs, de construire des savoirs-faire, d’appliquer simplement les programmes? Cette réflexion doit être centrale dans la planification de l'enseignement, et c’est pourquoi elle est corrélée par les autres préoccupations, qui la nourrisse et la soutienne pour qu’un sens concret soit construit.



Pour répondre à toutes ces préoccupations du Multi-Agenda, mais en priorité à l’étayage, concept le plus important comme présenté précédemment, l’enseignant va au sein de sa classe devoir mettre en place et adapter tout un éventail de gestes professionnels et de posture. Définissons tout d'abord le terme de posture. D. Bucheton s’est inspiré de la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996)⁴⁰. Elle-même présente la posture comme “un schème préconstruit du «penser-dire-faire», que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée” (Bucheton, 2009). Elle est donc construite par rapport à l’action immédiate et à son environnement, mais

⁴⁰ Vergnaud, G. (1996), « Au fond de l’action, la conceptualisation »,in J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d’action*. Paris : PUF.
DOI : [10.3917/puf.barbi.2011.01.0275](https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275)

en intégrant des données antérieures et personnelles liées à l'histoire de l'individu. L'enseignant va convoquer par une organisation de ses gestes professionnels, différentes postures d'étayage, qui vont avoir un impact important sur les réponses posturales de ses élèves.

Dominique Bucheton et Yves Soulé ont défini six postures principales que l'on retrouve le plus souvent chez les enseignants dans l'étayage proposé à leurs élèves.

La posture de contrôle: elle consiste à instaurer un fort cadre dans la situation d'apprentissage. L'enseignant veut faire progresser l'ensemble du groupe de manière synchronisée en orchestrant étroitement les activités. Des retours constants sous forme d'évaluations ramènent l'enseignant à une position de "tour de contrôle", assumant la médiation de toutes les interactions entre les élèves. Le tissage est très peu présent. L'enseignant s'adresse à un collectif, créant une atmosphère généralement tendue.

La posture de contre-étayage: Très proche de la posture de contrôle, l'enseignant peut aller jusqu'à faire à la place de ses élèves pour accélérer le processus.

La posture d'accompagnement: Cette posture de l'enseignant suppose de laisser à l'élève le temps de travailler, tout en l'aidant à avoir une réflexion par la discussion et par une aide ponctuelle. Les interventions du maître sont ponctuelles et réfléchies, cette posture constitue l'opposé des deux postures décrites précédemment.

La posture d'enseignement: C'est la formulation et la structuration des savoirs par l'enseignant, parfois accompagné d'une démonstration. Cette posture donne une place importante au métalangage, ainsi qu'à une évaluation à caractère plutôt sommatif.

La posture de lâcher-prise: Les élèves sont rendus responsables de leur travail, et peuvent expérimenter les voies pour atteindre leur but. Il n'y a pas de verbalisation des savoirs. Cette posture s'appuie sur la confiance du maître envers les capacités de ses élèves.

La posture dite du «magicien»: Elle intervient lorsque l'enseignant s'appuie sur des gestes de type théâtraux, des jeux, des récits, afin de capter pour un temps l'attention des élèves. Il cherche à faire deviner les savoirs, sans les nommer.

Toutes ces postures sont dynamiques et interviennent à différents niveaux et à différents moments dans la classe. L'enseignant doit faire des ajustements, en tenant compte des réponses posturales de ses élèves. D. Bucheton utilise l'image du changement de braquet sur un vélo, qui sert à s'adapter aux différents terrains rencontrés. Cependant

cette adaptation est plus ou moins marquée selon le vécu de l'enseignant, qui fait référence aux «logiques d'arrière-plan» marquées par l'identité professionnelle du professeur.

Ainsi, il y a fort à parier que les enseignants utilisent des postures différentes ou en tout cas un “melting pot” de postures différentes en fonction également du type de pédagogie mise en place dans leur classe.

Dans le contexte que nous avons choisi d'interroger, à savoir une transformation du dispositif pédagogique dans des classes de maternelles, dispositif qui n'a pas été choisi par les enseignantes, nous nous baserons sur l'analyse de l'agir enseignant développé par Dominique Bucheton pour tenter de déterminer si ce changement de pratiques a entraîné un changement des gestes professionnels des enseignantes.

III. Problématisation et Méthodologie:

Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire le contexte local de la recherche, mais surtout comment et pourquoi le dispositif en aménagement des espaces s'est imposé dans le cycle 1 de l'établissement.

A. Le contexte local de recherche

1. Présentation de l'établissement Lycée Français Jean Mermoz à Dubaï

Le Lycée Français Jean Mermoz est un établissement homologué, partenaire de l'AEFE, situé à Dubaï, aux Emirats arabes Unis. Il s'agit du plus jeune établissement homologué par la France aux Emirats. L'établissement a connu une croissance très rapide depuis sa création en septembre 2017, passant de 170 élèves à 1412 aujourd'hui, dont 385 élèves uniquement en maternelle. La maternelle est composée de 5 classes par niveau. Cette croissance s'explique en grande partie par l'attractivité de la ville, et répond aux besoins de scolarisation des enfants d'expatriés français et issus de communautés francophones. Si près de 60% des élèves sont de nationalité française, ce qui est un pourcentage important dans la zone Moyen Orient, l'établissement accueille des élèves d'environ 50 nationalités différentes.

L'établissement étant homologué depuis 2020 jusqu'à la fin du cycle 4, les programmes appliqués sont ceux de l'Education Nationale française, auxquels s'ajoutent un

programme Cambridge pour l'anglais et les cours de langue arabe obligatoires dans le pays. Par ailleurs, comme toutes les écoles privées de Dubaï, le LFJM⁴¹ doit appliquer en parallèle les programmes du KHDA⁴², l'organisme chargé des questions d'éducation localement, et répondre à des critères très stricts contrôlés par des audits annuels. Nous verrons par la suite que cela a son importance dans l'orientation pédagogique prise au sein de la maternelle.

Si il y a une grande diversité au niveau des élèves, on peut effectuer le même constat dans le corps enseignant. Un établissement comme le nôtre compte parmi son personnel enseignant des titulaires de l'Education Nationale française, détachés (ou en disponibilité) pour prendre en charge une classe au sein du primaire. Ces enseignants ont a priori reçu la même formation initiale. On constate cependant déjà des profils différents en fonction de leur ancienneté dans le métier particulièrement, mais aussi du nombre d'années effectuées à l'étranger et des postes successifs occupés. Ce qu'on pourrait donc déjà considérer comme un groupe relativement uniforme n'en est pas un, chacun arrivant avec ses bagages et son vécu propre.

Des enseignants qualifiés dans d'autres pays francophones constituent également une partie de l'équipe. Ils ont également reçu une formation initiale dans leur pays, qui peut être différente de celle prodiguée en France. A titre d'exemple, la formation et le diplôme ne sont pas les mêmes en Belgique selon que l'on se destine à enseigner en élémentaire ou en maternelle.

Enfin, la dernière partie du personnel enseignant est constituée de personnes issues d'autres milieux professionnels, et qui, suite à un parcours personnel propre à chacun, souhaitent effectuer une reconversion de carrière. Ces personnels sont recrutés suite à l'obtention d'une licence, dans les sciences de l'éducation le plus souvent, ou d'un diplôme universitaire leur permettant d'être reconnu par les autorités compétentes locales, et assurant un "début" de formation.

La multiplicité de ces profils enseignants qui arrivent chacun avec une identité professionnelle propre et parfois construite hors de l'éducation, nous impose de

⁴¹ Lycée Français Jean Mermoz

⁴² Knowledge and Human Development Authority

composer avec les particularités de chacun, mais, afin de s'assurer d'une cohésion en terme pédagogique, de construire une culture du travail en équipe importante. De plus, en particulier en ce qui concerne la dernière catégorie de personnels décrite plus haut, le suivi en terme de formation continue doit être très présent, en plus de la formation apportée par l'Institut régional de Formation de la zone. En maternelle, comme dans le reste de l'établissement, les profils des enseignants sont très variés.

2. La mise en place du dispositif au Lycée Français Jean Mermoz à Dubaï

Lors de l'ouverture de l'école et pendant deux ans, j'étais enseignante en classe de Grande Section, avec de part mon expérience passée, une fonction de coordinatrice de cycle, car l'effectif de l'école primaire ne justifiait pas une direction propre au cycle 1.

Le fonctionnement qui était alors le mien et celui de mes collègues se rapprochait du fonctionnement de ce que nous avons décrit dans le cadre théorique comme un modèle traditionnel en maternelle, à savoir un fonctionnement basé sur des apprentissages planifiés en ateliers qui tournaient sur la semaine. Les raisons inhérentes à cela ont déjà été évoquées plus haut, sans tenir lieu de justification. J'ai effectué beaucoup de recherches pour améliorer ma pratique et comme coordinatrice, celle de mes collègues, mais sans concrètement modifier ce fonctionnement. Celui-ci permettaient d'ailleurs à la majorité des élèves d'acquérir les compétences attendues, car le public de notre école est en grande partie composé d'enfants issus de familles dans lesquelles la culture scolaire est forte.

J'ai ensuite évolué vers la fonction de directrice de l'école maternelle à temps plein. Mon rôle en tant que directrice est de permettre aux enseignants de mettre en place toutes les conditions favorables au développement de l'enfant dans un cadre bienveillant, tout en m'assurant que chaque élève soit en mesure d'acquérir les compétences attendues en fin de cycle 1, comme le demandent les programmes de l'école maternelle consolidés du BO n°25 du 24 juin 2021.

En octobre 2019, j'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage proposé par l'IRF⁴³ de la zone Moyen-Orient intitulé: "Optimiser son enseignement en fonction des contraintes d'espaces et de temps". Déjà en recherche de solutions qui seraient plus à même de

⁴³ Institut Régional de Formation

prendre en compte non pas uniquement les élèves “scolaires”, et insatisfaite en tant que pédagogue par le fonctionnement traditionnel, cette formation a été un déclencheur.

J’ai donc proposé dans un premier temps aux classes de Grande Section d’expérimenter le dispositif en aménagement des espaces tels qu’il nous avait été présenté sur la base de l’ouvrage de J. Bossis (2015). Avec l’aide d’une enseignante de Grande Section ayant également participé à la formation, j’ai donc démultiplié celle-ci sur la Grande Section, et après avoir expliqué ce fonctionnement aux parents d’élèves concernés, la mise en place s’est faite dès la rentrée de janvier 2020. Ce changement a été fort bien accueilli par l’équipe pédagogique, par les élèves et par les parents; malheureusement, cette expérimentation a été de très courte durée puisqu’en mars de la même année, la pandémie nous a contraint à passer en enseignement à distance jusqu’à la fin de l’année scolaire.

Les deux années scolaires qui ont suivies ont été marquées par un protocole très strict, avec comme principal obstacle à la poursuite de ce dispositif le fait que les élèves, même les plus jeunes, étaient assignés à leur table avec du matériel individuel. Toute la logique de liberté de déplacement, d’interactions et surtout de prise en compte des besoins des enfants s’en est trouvée annihilée.

J’ai alors décidé de profiter de cette période pour effectuer une formation approfondie autour du dispositif en aménagement des espaces en maternelle. Celle-ci a été menée en plusieurs étapes, en incluant les personnels nouvellement arrivés, ainsi que les assistantes maternelles. Mon collègue d’élémentaire a également dirigé son équipe vers la classe flexible, afin de créer un cohérence au sein de l’établissement.

L’équipe ayant été préparée et convaincue de modifier ses pratiques de classe, le dispositif en aménagement des espaces a pu trouver sa place dans toutes nos classes à l’arrêt des différents protocoles sanitaires, à la rentrée scolaire 2022.

L’année scolaire 2022 fut l’occasion de faire des ajustements, de se poser nombre de questions, dans le souci de rendre le dispositif efficace pour les élèves, et de résoudre certaines difficultés rencontrées par les enseignantes⁴⁴.

⁴⁴ Le corps enseignant en maternelle au Emirats Arabes Unis est exclusivement féminin, de part la loi.

3. *Les obstacles de la mise en place du dispositif*

Comme nous l'avons spécifié auparavant, les membres de l'équipe enseignante ont des profils et des expériences différents. Il a donc été nécessaire de créer des ateliers de discussion, de faire des points d'étapes, afin de prendre en compte les difficultés qu'elles pouvaient rencontrer à travers la mise en place d'un dispositif pédagogique différent de celui auquel elles étaient habituées.

Les difficultés les plus fréquemment évoquées après quelques mois de fonctionnement sont les suivantes:

Comment créer des pôles vraiment attractifs et gérer la circulation dans la classe?

Comment procéder à une validation efficace et juste?

Comment différencier les activités en autonomie dans les espaces?

Comment maintenir une discipline et faire baisser le niveau sonore, autrement avoir la main sur la gestion de la classe?

Ces questions clés repérées par les enseignantes ont fait l'objet d'ateliers de réflexion collective, afin de permettre à chacune d'apporter des idées et éventuellement d'aider ses collègues. Ces ateliers se sont déroulés sur le concept du "World café"⁴⁵. À plusieurs reprises au cours de l'année, ces questionnements ont été repris sur le même principe afin de mettre à jour les améliorations ou les difficultés persistantes.

Il nous a été possible de mettre en avant que le problème lié à la gestion de la classe avait été celui auquel les enseignantes avaient le plus rapidement trouvé des solutions.

Ce problème n'en était plus vraiment un, dans la majorité des cas.

C'est ce constat qui a fait émerger la question de recherche de ce mémoire.

B. Problématisation

Mon rôle de directrice dans un établissement français aux Emirats passe par une fonction de conseil et de formation, mais également d'évaluation en regard des exigences du KHDA. Cela m'amène donc à effectuer très fréquemment des observations dans toutes les classes dont j'ai la responsabilité.

Ces observations, associées aux constats émergents des différents retours lors des points d'étapes en conseil de cycle, m'ont amené à me questionner sur le rôle qu'avait pu jouer

⁴⁵ Cette technique de réunion nous a été présentée lors d'un stage de direction de la Zone MO, par les CPAIEN de la Zone. Elle est inspirée de l'ouvrage de Sacha Lopez, David Lemesle et Marc Bourguignon "Guide de survie aux réunions, 40 techniques pour transformer vos réunions en moments fun et productifs" (2016).

le changement de dispositif sur les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignantes.

Autrement dit, dans quelle mesure un dispositif pédagogique en aménagement des espaces à l'école maternelle influence-t-il les postures des enseignants?

Cette problématique nous porte à formuler plusieurs hypothèses:

- Un aménagement différent de « l'espace classe », réfléchi pour répondre aux mieux aux besoins des élèves (physiologiques, affectifs, moteurs, sociaux, cognitifs), soit une modification de l'environnement, entraîne une réflexion de l'enseignant sur sa pratique pédagogique.
- Le dispositif pédagogique en aménagement des espaces ou en classe flexible amène l'enseignant à faire évoluer sa posture, pour rendre possible les apprentissages dans un contexte spatial et temporel différent.
- Les enseignants les plus expérimentés éprouvent plus de difficultés à s'adapter à ce dispositif et à modifier leur posture.
- Le changement de posture de l'enseignant modifie le rapport aux apprentissages des élèves, et par là même les postures d'apprenants.

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur le cadre d'analyse du Multi-Agenda de Dominique Bucheton, en mettant en place la méthodologie suivante.

C. Méthodologie

1. *Le recueil de données*

La méthodologie déployée pour cette recherche sera basée sur une approche qualitative, visant à percevoir l'effectivité et la conscientisation d'une éventuelle transformation des postures auprès des enseignantes d'un groupe donné.

Nous avons choisi de limiter cette étude à cinq enseignantes, toutes en charge d'une classe de grande section. Le choix de se limiter à un seul niveau est déterminé par le souci de ne pas avoir de facteurs différentiels liés à l'âge et donc au développement des élèves, en dehors de l'écart normal au sein d'un niveau de classe.

De plus, les cinq enseignantes de Grande Section présentent des profils différents, ce qui nous permettra de prendre en compte cette donnée dans l'analyse des résultats.

L'étude aura lieu en trois temps:

Dans un premier temps, nous avons mené avec ces enseignantes un entretien semi-dirigé d'une trentaine de minutes, afin de recueillir plusieurs types de données. Des données individuelles tout d'abord, pour mettre en place des caractéristiques personnelles et professionnelles qui pourront être comparées. Puis l'entretien portera sur la perception des pratiques pédagogiques engagées avant la mise en place du dispositif en aménagement des espaces, en se concentrant sur la posture de l'enseignant dans sa classe, telle que définie par le cadre d'analyse du Multi-Agenda. Enfin des questions sur leur perception de leur pratique actuelle et de son évolution, du début du dispositif à maintenant. Ces entretiens seront enregistrés pour être ensuite retranscrits. Ils auront lieu dans un espace neutre de l'établissement, à un moment choisi par les enseignantes.

Dans un second temps, nous effectuerons des observations filmées en classe, sur des temps dédiés au travail dans les espaces. En effet, dans notre établissement, l'emploi du temps dans lequel s'insèrent les cours d'anglais et d'arabe ne permet pas de travailler tout au long de la journée selon ce dispositif. Ces observations se dérouleront sur des temps de 15 à 20 minutes.

Les observations, visionnées auparavant par moi-même, serviront de base au troisième temps de l'étude, qui sera constitué d'un entretien d'auto-confrontation. Celui-ci est planifié dans le but de mettre en relief les éventuelles distorsions entre les perceptions recueillies lors de l'entretien semi-dirigé et l'analyse de la pratique en situation par l'enseignante. Les observables seront axés sur les gestes professionnels des enseignantes durant le temps de classe. Cet entretien doit être exempt de tout type de jugement, cet aspect doit être bien clair pour les enseignantes qui participent à l'étude.

2. Les limites méthodologiques

Dans le dispositif de recueil de données choisi, il est important de signaler que nous avons identifié quelques limites, dont il faudra tenir compte lors de l'analyse de nos résultats et la confrontation de ceux-ci à nos hypothèses.

Tout d'abord, une des enseignantes du notre panel a quitté l'établissement pour des raisons de santé à la fin du mois de mars. Nous avons donc procédé avec elle à l'entretien semi-directif, mais la deuxième phase de recueil de données, constituée par la captation vidéo suivie de l'entretien d'auto-confrontation, n'a pas pu être menée à terme. Nous disposons de la captation vidéo, mais nous ne serons pas en mesure de procéder à l'entretien.

Idéalement, les entretiens d'auto-confrontation auraient dû être conduits peu de temps après la prise de vue dans les classes, cependant le calendrier local et un événement climatique ont perturbé le projet initial. Deux semaines de vacances scolaires, suivies d'une semaine de congés pour l'Eid el Fitr, puis une semaine de fermeture des établissements scolaires due à des intempéries importantes, m'ont contraint à procéder aux entretiens d'autoconfrontation un mois après la captation des vidéos en classe. Cet espace temporel entre les deux matériaux pourra être un facteur limitant dans certaines réponses des enseignantes lors du second entretien.

Enfin, et cela constitue sans doute la limite la plus importante à nos yeux, le fait que le dispositif en aménagement des espaces est un mode de fonctionnement pédagogique imposé par l'établissement, ainsi que notre position hiérarchique vis-à-vis des personnes participant à la recherche sont des données qu'il faudra intégrer lors de l'analyse des résultats.

IV. Présentation des résultats:

A. Évolution et Perception des Pratiques Pédagogiques à travers le Prisme du Dispositif Multi-Agenda : Un exposé des Résultats par Entretiens.

1. Présentation de l'échantillon de la recherche

Comme cela a été évoqué dans la partie méthodologie, cette recherche est effectuée sur un échantillon de 5 enseignantes, composant l'équipe de Grande Section de l'établissement dans lequel je suis directrice de la section maternelle, le LFJM à Dubaï (U.A.E).

Comme précisé dans le chapitre précédent, il est à noter que depuis le lancement de l'étude, l'une des enseignantes a quitté son poste pour des raisons personnelles. Son

départ datant du 22 mars, à la veille des vacances de printemps de notre calendrier, elle a cependant participé aux deux premiers temps du recueil de données, à savoir l'entretien semi-directif, et la captation vidéo.

Afin de préserver l'anonymat des enseignantes ayant participé à cette enquête, nous avons choisi d'utiliser l'initiale de leur prénom, que ce soit dans les verbatims d'entretiens présentés dans les annexes, ou encore dans les commentaires qui seront fait dans la présentation des résultats ou la partie Discussion de notre recherche. Deux participantes ayant la même initiale, l'une des deux sera identifiée par l'initiale de son nom de famille.

Tableau 1: présentation détaillée de l'échantillon

	B.	S.	A.	J.	V.
Âge	45 ans	37 ans	48 ans	34 ans	49 ans
Sexe	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin
Expérience dans l'enseignement (en années)	10 ans	6 ans	22 ans	7 ans	10 ans
Expérience en maternelle (en années)	9 ans	4 ans en tant qu'enseignante, 2 ans en tant qu'assistante	10 ans	Moins d'un an en tant qu'enseignante 6 ans en tant qu'assistante	3 ans en tant qu'enseignante, 7 ans en tant qu'assistante
Expérience en Grande Section (en années)	8 ans	Moins d'un an.	5 ans	Moins d'un an.	2 ans et demi
Diplôme(s)	Master MEEF	Cache 3, Cache 5, PGCE Master 2 en Éducation Spécialisée (en cursus anglais)	CRPE	DU "Enseigner à l'étranger", Université de Clermont-Ferrand	Licence de Sciences de l'éducation
Année d'arrivée au LFJM	septembre 2022	septembre 2020	septembre 2023	septembre 2020	septembre 2022
Statut	Titulaire de l'EN en position de détachement	Contrat local.	Titulaire de l'EN en position de détachement	Contrat local.	Contrat local.
Reconversion	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Secteur d'activité initial	Aménagement d'intérieur	Finance	NA	Ressources Humaines	Communication, Tourisme, secteur bancaire

Le tableau 1. présenté ci-dessus formalise les caractéristiques personnelles et professionnelles des participantes à notre étude. Ces données ont été recueillies lors de la première phase de notre recherche, à savoir la réalisation d'un entretien semi-directif avec chacune des enseignantes.

Les personnes interrogées sont toutes de sexe féminin, ce qui est normal dans le cadre de notre recherche, puisque nous avons choisi de nous limiter au niveau de la Grande

section, et que la loi aux Emirats Arabes Unis interdit aux hommes d'exercer en maternelle.

On observe également que la moyenne d'âge est relativement haute, puisqu'elle se situe entre 42 et 43 ans. Il n'y a donc pas de très jeunes enseignantes dans le panel choisi.

L'expérience dans l'enseignement a été considérée au sens large dans un premier temps, c'est-à-dire que toute expérience, qu'elle soit en tant qu'assistante maternelle ou en tant qu'enseignante a été prise en compte, cela pour les trois questions qui s'y réfèrent, concernant l'expérience générale, l'expérience en maternelle et l'expérience en Grande section. Ce choix est fortement lié à la question de l'arrivée dans l'enseignement après une éventuelle reconversion professionnelle. En effet, on peut noter que quatre des cinq enseignantes sont venues à l'enseignement après une reconversion professionnelle, et que trois d'entre elles sont d'abord passées par la fonction d'assistante maternelle avant d'exercer une fonction d'enseignante. Ce schéma est assez fréquent dans les établissements français à l'étranger, qui recrutent un certain nombre d'enseignants titulaires de l'éducation Nationale, en position de détachement ou de disponibilité, mais également une part plus ou moins importante d'enseignants ayant passé des diplômes leur permettant de prendre une classe en charge tout en n'étant pas titulaires de l'Education Nationale. Beaucoup de femmes d'expatriés suivent ce processus, car elles se trouvent la plupart du temps contraintes d'abandonner leur propre carrière, et choisissent d'intégrer une nouvelle carrière en postulant à des emplois d'assistantes maternelles. Certaines, découvrant un secteur qui les passionnent, franchissent alors le pas en reprenant des études et en passant un diplôme qui va leur permettre d'effectuer cette reconversion professionnelle. C'est le cas de V. qui nous explique qu'elle est entrée dans l'enseignement *“par une première expérience en tant qu'assistante, du fait de ma mobilité géographique. Et par...également par envie, comme une vocation un peu ratée que j'aurais dû plus m'orienter étant jeune. C'est quelque chose que j'avais en tête depuis très longtemps et j'ai eu l'opportunité de démarrer, j'étais ravie voilà, de pouvoir réaliser ce projet”*. Cette observation se retrouve avec S., qui a commencé également par un poste d'assistante en Angleterre, *“ J'avais fait ... lorsque j'habitais en Angleterre. J'ai fait un petit stage dans l'école de mes enfants, de ma fille à l'époque, et ben je suis rentrée comme ça en fait, par le biais d'un petit stage qui m'a énormément plu. Et j'ai commencé un petit peu à apporter mon aide dans l'école de ma fille. Et puis*

après on a déménagé à Dubaï. J'ai eu l'opportunité de travailler dans une école anglaise en tant qu'assistante support initialement, et puis, voilà...” puis qui a ensuite suivi un parcours de reconversion très poussé à partir du moment où son choix s'est orienté vers l'enseignement: *“Oui, j'ai passé différents diplômes. J'ai passé des diplômes notamment anglais, CACHE trois, CACHE quatre, CACHE cinq, un petit PGCE qui est l'équivalent d'un Master 1 dans l'enseignement. Et dernièrement, en 2022, j'ai complété un Master 2 en enseignement spécialisé, en éducation spécialisée.”* Dans le pays qui nous concerne, la validation de ces diplômes est très rigoureusement contrôlée. Ainsi, à titre d'exemple, le DU “Enseigner à l'étranger” ne permet d'obtenir une carte de travail que s'il est précédé d'au moins trois années d'études supérieures. Cette rigueur est relativement récente et c'est d'ailleurs en partie grâce à cela que le DU de Clermont-Ferrand a été créé.

Il serait cependant erroné de généraliser ce type de profil, puisque comme le prouve le cas de B., certaines volontés de reconversion professionnelle ne sont absolument pas liées à des contraintes de mobilité mais bien à une réflexion de vie personnelle *“J'ai décidé de retourner à l'école, de passer le master et le concours après à peu près 12 ans d'expérience professionnelle dans un autre domaine.”*

Il est notable que toutes les participantes à l'enquête disent se plaire dans le niveau dans lequel elles exercent. V. nous dit que même si cette affectation ne relevait pas totalement d'un choix, elle s'y épanouit: *“Encore un heureux hasard, vraiment. L'affectation correspond vraiment à moi. J'aimais bien le CP aussi, mais intervenir sur la scolarité des élèves juste avant l'entrée au CP, c'est vraiment quelque chose qui me plaît. Vraiment, encore un heureux hasard.”* Cette mention de “*heureux hasard*” apparaît également dans l'entretien de B.

Une des données concernant l'année d'arrivée dans l'établissement ne faisait pas partie du questionnaire, mais est issue des ressources humaines. Elle aura son importance dans les questions posées dans la suite de l'entretien, puisqu'elle est directement en lien avec la pratique et/ou la perception du dispositif en aménagement des espaces.

2. Le dispositif en aménagement des espaces et la réflexion autour de la pratique pédagogique

Ce dispositif pédagogique dont nous avons développé les principes dans notre cadre théorique a été mis en place dans toutes les classes de maternelle depuis la rentrée scolaire 2022. Selon les parcours des personnes interviewées, mais également leur date d'arrivée dans l'établissement, nous avons tenté de relever leur rapport à ce dispositif.

a) *Expériences relatives au dispositif en aménagement des espaces.*

(1) Maîtrise de la pédagogie et Aménagement des Espaces : Fondements et approches.

Sur les cinq personnes interrogées, seule une a réellement appris dès le début de son expérience dans l'enseignement à travailler selon un modèle proche de celui qui nous intéresse. S. évoque ses débuts dans un système anglophone en tant qu'assistante: "*J'ai eu la chance de commencer un aménagement des espaces dans le système anglais.*". Il faudra cependant nuancer cette affirmation, car la pédagogie utilisée dans l'école à laquelle elle fait référence comporte en effet des similitudes avec la pédagogie en aménagement des espaces, mais n'est pas totalement identique.

Trois enseignantes de notre échantillon, quatre, si on inclut S., ont réellement découvert ce dispositif dans leur établissement actuel d'exercice. Cette découverte ne s'est pas faite de la même manière selon leur année d'intégration au LFJM. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, des formations ont eu lieu durant les deux années sous protocole Covid, c'est-à-dire 2020 et 2021. Sur les deux enseignantes déjà présentes à cette période-là, une seule était déjà enseignante, J. assumait alors une fonction d'assistante maternelle. Elle n'a donc pas bénéficié de ces formations, ce qu'elle confirme d'ailleurs lors de son entretien: "*On s'est réuni plusieurs fois mais pour en discuter mais une formation à proprement dit, non je crois.*"

B., quant à elle, a découvert et expérimenté quelques mois ce dispositif dans son établissement précédent. La démarche était proprement identique à la nôtre, une

enseignante avait suivi le stage proposé par l'IRF de la zone MO et en avait démultiplié le contenu, diffusant son enthousiasme à ses collègues: *“C'est une collègue qui nous a fait un retour de formation, qui était très enthousiaste, qui nous a bien vendu tout ça, et en lisant, l'ouvrage de référence, c'est vrai que c'était assez intéressant.”*

Son expérience a été stoppée pour les mêmes raisons que la nôtre en 2020, à savoir la pandémie de Covid.

Enfin, V. et A. ont intégré l'école respectivement en 2022 et en 2023. Les formations avaient déjà eu lieu avant la rentrée 2022. Les nouvelles enseignantes recrutées ont reçu une documentation fournie afin de s'auto-former avant leur arrivée. Cependant on constate dans les réponses données qu'elles ne considèrent pas avoir été formées. V., à la question “Est-ce que tu as suivi une formation pour travailler en aménagement des espaces?”, répond très clairement: *“Non, j'ai pas suivi de formation, et c'est vrai que ça peut, ça peut me... Tu me demandes pas si ça m'a manqué ou pas, mais non, j'ai pas eu de formation au départ, si ce n'est un support, donc avec un livres et support voilà écrits sur lequel je vais travailler un petit peu en amont quand je dès que j'ai su que j'allais travailler sur ce système là, mais non, j'ai pas été directement formée, ça a été plutôt un apprentissage et une adaptation, voilà, sur le terrain.”*

(2) Structures et organisations pédagogiques antérieures.

L'une des enseignantes de notre panel, J., est totalement débutante dans le corps enseignant, ce qui implique qu'elle n'a pas eu l'occasion de mettre en place d'autres modes de fonctionnement pédagogique. Même en considérant son expérience d'assistante au sein de l'établissement, elle a connu depuis son arrivée deux années de restrictions liées au protocole sanitaire, et une année en tant qu'assistante en Petite Section, classe qui fonctionnait déjà selon la pédagogie en aménagement des espaces.

Toutes les autres enseignantes du panel ont travaillé depuis leur début en maternelle selon un fonctionnement que nous avons décrit dans notre cadre théorique comme “traditionnel”, sur un système basé sur des ateliers tournants, généralement quatre, dans

lesquels les élèves étaient répartis selon le groupe auquel ils appartenait. Selon leur ancienneté dans le métier, cette pratique pédagogique a été plus ou moins longue.

V. nous précise que sa *“pratique, elle n'était pas du tout en aménagement des espaces, elle était en fonctionnement complètement classique. C'est comme ça que j'ai appris sur le terrain, la gestion de la classe.”*

B., également, associe ses premières années d'enseignement à un *“fonctionnement très classique, donc quatre groupes de couleurs”*. Elle précise cependant que lorsqu'elle a pris connaissance du mode de fonctionnement en aménagement des espaces présenté par sa collègue de retour de stage, elle a souhaité procéder par étapes dans sa mise en place: *“J'avais choisi de le mettre en place par étapes., afin de me familiariser avec, parce qu'on nous l'a présenté suite à une formation.”*

A., qui présente la plus longue expérience de notre panel, a également beaucoup basé sa pratique sur un fonctionnement traditionnel en maternelle. Elle précise cependant que la pratique pédagogique est parfois imposée par les affectations: *“bah en fait, j'arrivais dans un espace et il fallait que je m'adapte à la classe qui était déjà là. Et selon les écoles, ben, parce que moi, j'ai pas eu forcément de poste pérenne. Si, quand j'étais à l'étranger, j'avais des postes sur plusieurs années, mais quand je revenais en France, c'était assez bref. Je m'adaptais à ce qu'il y avait, mais j'avais une réflexion qui était peut-être moins grande. C'est-à-dire, j'ai essayé d'avoir un espace regroupement, des petites tables, parce qu'on fonctionnait avec les ateliers tournants. Donc, il fallait qu'il y ait des tables pour pouvoir travailler en petit groupe de 6/8 élèves. Et voilà, j'ai essayé de répondre à cette demande. Après, il y a une des classes où j'ai travaillé où l'IEN, en fait, était passé dans l'école et avait décidé qu'il y aurait moins de chaises que d'enfants pour que les enfants soient tout le temps en activité. Du coup, j'ai une classe un peu particulière où il n'y avait pas beaucoup de chaises et...ça changeait forcément, ça obligeait à changer un petit peu la pratique”*.

Elle précise malgré tout que suite à des lectures personnelles et des recherches, elle s'est fortement intéressée aux classes flexibles lorsque le hasard des affectations l'a amené à enseigner en élémentaire.

S., qui avait porté à notre attention qu'elle avait été initiée à un fonctionnement proche de l'aménagement des espaces lors de son expérience en école anglaise en tant qu'assistante, estime être revenue à un fonctionnement en ateliers tournants lors de son

arrivée dans son établissement actuel. Elle était alors chargée d’une classe de Moyenne Section: “ *Oui, je veux dire, quand j’ai rejoint l’école en 2020, on était sur un enfin... sur une base traditionnelle, oui, en moyenne section.* ”

(3) Définitions et perceptions du dispositif en aménagement des espaces par l’échantillon.

Étant maintenant au cœur du sujet qui nous préoccupe, il a été demandé aux personnes interrogées de définir en quelques mots-clés le dispositif en aménagement des espaces. Les réponses données sont regroupées dans le tableau 2, présenté ci-dessous.

Tableau 2: Réponses données par les enseignantes à la question?
Comment décrirais-tu ce dispositif en quelques mots?

	Mots clés donnés par l'échantillon
B.	Elèves acteurs de leurs apprentissages - apprentissage entre pairs
S.	Posture enseignante - liberté -engagement - choix
A.	Réflexion autour de l'enseignement - espace physique - pôles - élèves acteurs de leurs apprentissages
J.	Développement - autonomie des enfants - entraide - libre circulation - moins d'ennuis - plus de motivation
V.	Innovant - précurseur - flexible - intéressant - renouveau

Il est intéressant d’observer que même si certains termes ou notions reviennent plusieurs fois, comme “acteurs de leurs apprentissages”, la notion d’espace physique et de circulation, ou l’aspect collaboratif de travail entre enfants, les réponses sont loin d’être uniformes. A ce stade, il serait prétentieux d’en tirer des théories ou des conclusions. Nous étudierons ces réponses ultérieurement en les croisant avec d’autres données, recueillies soit dans la suite de cet entretien semi-directif, soit lors des phases suivantes de prises de données.

Dans la suite de notre entretien, nous avons demandé aux enseignantes de définir selon elles les avantages de ce dispositif pour les élèves, puis pour les enseignantes.

Concernant les élèves, les réponses sont très unifiées positivement. Beaucoup de raisons sont données à celà. On en retrouve certaines qui apparaissaient déjà dans les mots-clés, comme la motivation, qui sera reliée au facteur “choix de l’activité” comme le souligne S. par exemple, *“donner le choix aux enfants puisque, lorsque c’est l’enfant qui choisit l’activité, il y a plus d’engagement. Il est plus intéressé, et puis plus à même de réussir en fait”*, ou encore V, qui parle *“d’appétence à la mise au travail et de la notion “d’enthousiasme”*.

Cet aspect motivationnel est parfois relié à une gestion du temps propre à l’élève, aspect évoqué par J., *“Et puis il (l’élève) se gère, enfin il arrive bien à gérer son temps”* ou encore comme le précise B., *“La mise en œuvre de l’activité, elle est beaucoup plus attractive. Maintenant, qu’avant, et puis ils sont maîtres du temps, donc ils peuvent aller et ne pas se laisser. Donc, du coup, on a pas cette perte de motivation dans les activités .”* On retrouve également dans cette dernière citation de B. la notion d’attractivité des activités proposées, qui est centrale dans l’aménagement des espaces.

Le concept de l'enfant acteur de ses apprentissages fait aussi partie des réponses qui ont été données, bien que n’ayant pas été cité par tous les membres de l’échantillon. Il en est de même pour les concepts de l'apprentissage par le jeu, de la manipulation, ou encore de l’autonomie.

Si l'on s'intéresse à présent à la question des avantages pour l’enseignant, les réponses données sont moins uniformes, mais surtout beaucoup moins détaillées. Une des enseignantes (B) répond même par l’affirmative dans un premier temps, pour revenir en arrière et affirmer que cela ne change rien pour elle en tant qu’enseignante: *“Alors, oui, pour l’enseignant, il y en a, dans la mesure où, bah, en fait, il est... alors, pour nous, ça change pas vraiment. Parce que moi, je m’en dirige souvent. Et en fait, donc, moi, mon interaction avec les enfants pendant le temps des espaces, souvent, elle reste assez proche, pas identique, mais assez proche de ce que je vivais avant, puisque j’avais aussi un groupe d’enfants dont je m’occupais pour faire un apprentissage. Donc, pour nous, non, les avantages, ils sont du côté des enfants. Pour nous, ça ne change pas, je trouve énormément de choses.”* Il sera intéressant d’analyser sa réponse en la comparant aux autres données recueillies dans la suite de la recherche.

Les autres réponses sont plutôt positives, mais ne relèvent pas des mêmes justifications. Sont évoqués la flexibilité quant aux apprentissages, par exemple le fait de pouvoir rebondir plus facilement sur des remarques d'élève ou des micros-événements (S);

“Alors, les avantages que ça présente pour l'enseignante, sont... J'ai aussi une certaine liberté dans ma classe. Et alors, ce qui est intéressant aussi, c'est que des fois, on peut aussi sortir un petit peu de notre planification et voir un enfant faire une activité très intéressante, le mettre un petit peu, voilà, le mettre en avant devant les autres. Et je trouve, voilà que les modalités traditionnelles ne permettent pas forcément cette souplesse là. Et là, je trouve que comme on a cette possibilité de sortir un petit peu notre planification, et voilà, de voir un enfant faire une autre activité qui est très intéressante, de pouvoir le mettre en avant, ça soulève encore le questionnement pour l'enfant, pour les autres enfants. Je prends un exemple sur une activité de science. Les enfants avaient à disposition des ballons de baudruche, des petites pompes, il y a un ballon qui a éclaté, on s'est tous arrêtés, on est parti autour de lui, et on a fait une autre mini séance sur voilà ce qu'il venait de se passer.”. On retrouve également dans les réponses la possibilité pour l'enseignante de procéder à des temps d'observation plus importants que dans un fonctionnement traditionnel, comme nous le dit A., qui cependant précise que cela lui a demandé beaucoup de temps et d'énergie lorsqu'elle a commencé à travailler avec ce dispositif; *Au début, quand j'ai commencé, peut-être un peu moins, c'était plus compliqué, parce que j'avais vraiment la tête dans le guidon. Mais maintenant, oui, parce qu'en fait, on peut avoir vraiment des temps d'observation beaucoup plus grands que quand on travaille avec les ateliers tournants. Vers les ateliers tournants, finalement, on va observer les enfants dans un atelier sur un temps d'apprentissage particulier. Alors que là, finalement, on peut observer vraiment beaucoup plus les élèves.”.*

Les réponses données par V. et par J. sont beaucoup plus évasives. Il est à noter, sans en tirer pour le moment de conclusion, que ces deux enseignantes sont les moins expérimentées du panel.

(4) Identification des obstacles rencontrés.

Ce point est important dans notre question de recherche, car les postures que l'enseignant va mobiliser sont directement liées à son aisance dans le dispositif pédagogique qu'il met en place dans sa classe.

Il est intéressant de souligner que lors des questions précédentes portant sur la perception du dispositif en aménagement des espaces dans une classe de Grande Section, portant sur les avantages d'un tel fonctionnement pour les élèves et pour l'enseignant, à plusieurs reprises il a été fait mention de certaines difficultés, en particulier du point de vue de l'enseignant.

Lors de la rédaction de notre guide d'entretien, nous avons anticipé certaines difficultés qui pourraient être évoquées par les enseignantes interrogées. Cette réflexion faisait suite aux différents points d'étapes mis en place lors de l'année scolaire précédente, année 1 du dispositif, ainsi qu'aux différentes observations de classe déjà réalisées.

La question du niveau sonore est soulevée par plusieurs enseignantes, mais n'est jamais évoquée en première réponse, et semble plus ou moins solutionnée selon leurs dires; B. nous dit que *“Après, avec le, l'année qui avance, les enfants, ils ont compris et le niveau il se régule un peu aussi, avec le, la pratique.”*

Une autre difficulté évoquée à plusieurs reprises est celle de la planification des activités. En effet, ce dispositif nécessite d'avoir de nombreuses activités à disposition, afin de proposer un choix réel aux élèves et susciter l'attractivité. Il faut donc veiller à ne pas tomber dans les activités dites “occupationnelles”, sans objectifs pédagogiques, mais être toujours cohérent avec la programmation et la progression mis en place pour le cycle et le niveau. J., qui est débutante, soulève cette difficulté: *Je trouve qu'il a beaucoup, enfin il y a une bonne organisation à faire en amont parce qu'il y a beaucoup d'activités qui sont installées du coup dans les espaces. Donc il faut savoir sur chaque activité quelles sont les compétences visées, qu'est-ce que l'enfant doit faire”*. Elle évoque un temps de travail personnel important.

La passation des consignes est évoquée également, mais par des enseignantes qui expérimentent le fonctionnement depuis le début de cette année scolaire. Les autres semblent avoir trouvé une organisation par rapport à cela, elles n'évoquent pas ce point. Enfin, la question de la validation des acquis, de l'évaluation des élèves, est soulevée également mais contrairement au point précédent, plutôt par des enseignantes plus

expérimentées. S., qui est en outre coordinatrice du niveau, cite uniquement ce point de difficultés: “*Alors, moi, c'est vraiment suivre les progrès des enfants et l'évaluation.*”

Il est assez logique que cette question n'apparaisse pas dans les préoccupations premières des débutantes. Cependant, et c'est là que le travail en équipe est primordial, elle doit rester présente, surtout en Grande Section, puisque institutionnellement, il y a obligation d'évaluer les élèves, quelque soit l'organisation pédagogique choisie.

L'aide apportée par l'équipe de niveau apparaît comme un mur porteur dans les solutions envisagées ou mises en place pour pallier aux difficultés ou obstacles rencontrés. Cela passe par la planification commune, les discussions, ou encore l'observation volontaire entre pairs. Nous précisons que le concept de travail en équipe est très développé dans l'établissement, et que les enseignants, au cours d'une réunion hebdomadaire, préparent les séquences d'apprentissages en commun. Il n'est donc pas possible de rester isolé au sein d'une équipe de niveau.

Nous avons été étonnée lors des réponses à cette question autour des obstacles, de ne pas avoir de réponses sur le thème de la différenciation. Ce point avait pourtant suscité de nombreuses interrogations lors des points d'étapes. Nous verrons si celle-ci est observable lors des captations vidéos, afin de voir si elle n'a pas été évoquée parce qu'elle ne représente pas une difficulté, ou si il y a une autre raison.

b) Recueil des postures enseignantes : De la théorie de D.Bucheton à la pratique en aménagement des espaces.

Dans les questions suivantes de notre entretien, nous avons tenté de faire évoquer diverses situations de classe afin de mettre en relief les postures mises en jeu par les enseignantes. Nous nous sommes appuyée sur les postures définies par Dominique Bucheton, telles que définies dans notre cadre théorique⁴⁶. Nous avons procédé pour ce faire à travers des questions ciblées afin de faire apparaître des tendances quant aux postures utilisées aujourd'hui dans un dispositif pédagogique en aménagement des espaces, tout en les comparant, lorsque cela était possible avec celles mobilisées dans un fonctionnement de type plus traditionnel.

⁴⁶ D. Bucheton *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratique pour les temps qui viennent.* (2019)

(1) Dynamiques d'interactions en maternelle:
Exploration des pratiques directes et d'étayage.

Nous avons interrogé les enseignantes sur leurs perceptions des interactions les plus fréquentes avec leurs élèves, à travers trois pôles principaux: les interactions directes, les interactions visant plus à l'étayage ou à la relance d'une activité, et enfin la mise en place de la différenciation, qui à mon sens tient une place importante dans ce fonctionnement en maternelle. Nous partirons du premier pôle, plus général, pour nous diriger vers le second pôle qui nous permettra d'affiner nos résultats. La question de la différenciation dans les espaces fera l'objet d'un point à part.

Toutes les personnes qui ont répondu à cet entretien n'étaient pas en mesure de comparer leur manière d'interagir avec leurs élèves par rapport à un autre fonctionnement de classe, certaines étant totalement débutantes.

En ce qui concerne les interactions globales entre la maîtresse et ses élèves, mais dans une considération qualitative d'échanges individuels, on constate que plusieurs aspects se dégagent des réponses obtenues. On peut même observer des divergences d'opinion assez importantes. Si la majorité estime que les interactions avec les élèves sont favorisées par le dispositif en aménagement des espaces, une des enseignantes (V) n'est pas en accord avec cette affirmation, et considère que les interactions avec les élèves sont *“plus superficielles, pas assez fréquentes”*. Elle était plus à l'aise dans un fonctionnement traditionnel, qui lui permettait *“d'interagir de façon rapprochée, régulière et individuelle”*, et *“d'avoir une meilleure connaissance de ses élèves plus rapidement”*. Elle trouve par ailleurs qu'il est encore difficile de se déplacer afin de créer des moments d'échanges, d'étayage, avec les élèves qui sont en travail dans les espaces, et elle affirme que ce n'est pas sa priorité; *“on se dit, bon, ça, c'est ça serait le plus, mais mais d'abord, je préfère faire bien ce qu'il y a avant d'étayer, et de, voilà, c'est c'est, c'est la difficulté, je dirais, oui.”* Ses interactions individuelles avec ses élèves se limitent donc en réalité aux enfants qui sont avec elle en atelier dirigé.

Les autres enseignantes participant à la recherche estiment que les interactions en général sont favorisées par ce dispositif pédagogique, mais les raisons évoquées diffèrent. A., répond simplement par l'affirmative, puis oriente son développement sur

les interactions entre élèves. Lorsque nous la relançons, sur sa capacité à mettre en place des temps d'observation ou d'étayage, elle précise qu'elle commence à le faire, mais en se fixant des points précis à observer, des compétences ciblées, *le risque, aussi, de la pédagogie des espaces, et qu'il y a beaucoup de choses à observer, et que pour pouvoir observer d'une façon pertinente, et pouvoir étayer, également, il faut se dire qu'est-ce qu'on veut cibler, vraiment ce qu'on veut regarder, et ce qu'on veut renforcer.*”, afin de ne pas “*se dissoudre*”.

J. dans ses réponses a quelques difficultés à dissocier les différents moments ou types d'interactions. Elle nous explique qu'elle est souvent sollicitée par tous les élèves même lorsqu'elle est en atelier dirigé avec un petit nombre d'entre eux, que certains sont “*bavards*”, puis elle fait remarquer qu'elle préfère les moments pendant lesquels elle circule dans les espaces, car cela la rassure et lui permet de contrôler que tous les élèves sont en activités; “*Honnêtement c'est ce que je préfère j'aime en fait circuler dans la classe parce que c'était après question de contrôle je sais pas mais je me sens, ben quand je suis assise et ben je suis en train de me dire mais qu'est-ce qu'ils font les autres des fois j'ai un besoin d'aller voir si ça avance vraiment, est-ce qu'ils font bien déjà aussi.*” L'exemple d'interactions individuelles qu'elle donne, et que nous avons eu l'occasion d'observer lors d'une séance précédente, illustre parfaitement ses propos: “*C'est comme tu disais les boucles, oui où ils font comme ça et après deux petites queues bah c'est dans ce sens là où j'ai besoin.*”.

B. lors du développement de ses perceptions, semble dans un premier temps dire que les interactions avec ses élèves sont les mêmes qu'avant, puisqu'elle continue à être présente surtout sur des ateliers dirigés, puis tempère sa réponse par le fait que les élèves qu'elle reçoit à son atelier sont en nombre plus restreint, et que cela permet un meilleur accompagnement et des échanges de meilleure qualité; “*Oui, alors, avec eux, déjà, c'est plus, on est vraiment plus sur les apprentissages. On les voit vraiment répondre à la demande, enfin à la question posée, en fait, de l'activité.*” Ses interactions dans les espaces sont existantes mais assez peu formalisées.

Enfin S, quant à elle, estime qu'il y a une réelle plus-value dans ce type de fonctionnement, car lorsqu'elle a (très peu) eu l'occasion de travailler dans un fonctionnement traditionnel, elle a trouvé que les interactions duelles avec les élèves étaient très limitées, en fait, limitées au temps d'ateliers dirigés. Elle explique avoir

dégagé des moments dans son emploi du temps pour pouvoir circuler dans les espaces, et elle essaye même de profiter de certains temps de recherche par exemple dans son atelier dirigé pour se lever et répondre aux besoins d'étayage des élèves qui sont dans les espaces. Elle n'est cependant pas encore satisfaite de son fonctionnement, et estime à 50% sa capacité à accompagner ses élèves en autonomie; *Je dirais à 50 %, oui, à 50% Non. C'est... oui, je le fais. Donc, dans mon emploi du temps, j'ai des moments dans la journée où c'est moi qui suis dans les espaces en train de regarder ce que font les enfants*”

(2) Quid de la différenciation?

D'après D. Bucheton (2019) , “la question de la différenciation est idéologiquement et pédagogiquement le lieu de tensions et conceptions pédagogiques radicalement opposées”. Pour nous, elle s'inscrit dans l'étayage, en constituant une part non exhaustive mais primordiale.

Lors des questions autour des pratiques de différenciation de notre entretien semi-directif, qui se centrent surtout sur la différenciation dans les espaces et non sur l'atelier dirigé par l'enseignante, on se rend compte que les réponses et donc les pratiques sont assez variées. Il s'agit en outre d'un point de difficulté qui avait été relevé lors des points d'étapes de l'année 1, mais qui n'a pourtant pas été évoqué lors de la question concernant les obstacles de la mise en place de la pédagogie en aménagement des espaces. Nous tenterons d'en comprendre les raisons dans le chapitre suivant, lors de l'analyse de nos données.

J., n'est pas encore entrée dans une vraie réflexion autour de la différenciation dans les espaces en autonomie, si ce n'est à travers une différenciation matérielle; *“Alors oui dans la préparation du matériel oui si je peux mettre en place des format A3 pour un enfant qui a plus de difficultés. Ou autre, oui c'est dans la préparation oui. Après quand quand y' a rien de matériel c'est difficile je trouve...”*.

V., est consciente des besoins de certains élèves, mais estime être encore dans une démarche de tâtonnement. Elle a mis en place un code à partir de gommettes, mais qui concerne uniquement les élèves ayant plus de facilités. *“... c'est des gommettes avec le niveau de difficulté. On a vu que ça, ça intéressait, et ça a touché, voilà, les élèves*

concernés, ils ont bien compris, et voilà. Ça, c'est pour les élèves à plus différenciation avancée.”. Pour les élèves en difficulté, elle compte sur les multiples essais ou entraînement pour les stimuler. *“Pour les, en retrait, ils savent, ou en retrait, quand j'estime, quand je dis en retrait, c'est des élèves qui ont besoin de plus s'entraîner, mais en fait, il faut refaire, il faut qu'il comprenne bien qu'il faut qu'ils fassent plusieurs fois pour pouvoir aller sur une autre activité, donc dans chaque espace, et principalement les espaces lettres et mathématiques, la différenciation, je je me permets pas de dire que je la fais parfaitement dans tous les espaces, j'essaye vraiment de la cibler sur 2 domaines.*”. On perçoit ici qu'il y a un début de mise en place, mais que la structure n'est pas encore très bien maîtrisée.

Le modèle est un peu similaire chez A., qui a commencé à mettre en place trois niveaux, avec des étoiles, également uniquement sur les activités ayant trait aux mathématiques et au langage écrit: *“...je peux pas tout différencier, dans les espaces, mais je cible trois activités, que ce soit trois activités, par exemple, en discrimination visuelle, trois activités en lecture de lettres, enfin, en lecture, en pré-lecture, on va dire, trois activités d'encodage, et j'essaye de mettre des degrés de difficultés.*”. Elle laisse les enfants s'auto-évaluer quant au choix de leur niveau de difficulté, en arguant du fait que cela lui permet de voir comment les enfants gèrent leurs connaissances et la conscience qu'ils ont de leur capacité à s'orienter vers un niveau de difficulté plutôt qu'un autre; *“Alors, ils ont très vite envie de faire les trois étoiles. mais je leur dis, on peut passer par les deux, le trois, on peut commencer par le 3, si on a envie, si on se sent capable, mais c'est ce qui est plus difficile, je leur présente en tant que difficulté possible, en leur donnant les degrés. Après, ils tentent, ou pas, l'exercice. Certains sont très contents de commencer par le niveau 3, et arriver très, très bien. Ça me permet, aussi, de de voir un peu, comment les enfants décident, de ce qu'ils sont capables de faire.*”.

Cette liberté, ou cette auto-évaluation par rapport aux niveaux de difficulté proposés dans les activités en autonomie est également le choix qui est fait par B.: *“Ils savent parce que... ça dépend, j'ai pas uniformisé, moi, le code couleur, sur les activités, mais ça va être une fiche, je leur ai montré en regroupement, bah, ça, c'est le niveau plus facile, ça, c'est niveau plus difficile. Et ...je vais pas toujours nommer qui doit faire quoi. S'il y en a qui veulent se lancer dans le plus difficile, je veux pas les freiner, et puis si je vois que ça ne marche pas ben je leur dis ben “reprend le...” Parce que parfois*

aussi, ils veulent juste faire le plus difficile, mais... voilà.”. Un peu plus tard dans l’entretien, elle précise tout de même qu’elle intervient pour réguler les choix des élèves. *“I: Donc, en fait, ils sont, ils sont souvent en train de s'auto-évaluer, finalement?”*

B: Oui, oui.

I: Oui pour savoir quel niveau de difficulté choisir.

B: Oui, mais là, on intervient.

I: Oui.

B: Oui, parce que quand on voit que ils essayent absolument d'aller au plus dur et que ça ne marche pas, on impose de repasser par le...

I: D'accord.

B: Enfin de reprendre le niveau plus facile, et puis d'augmenter après la difficulté.”

Enfin, S. répond à cette question en affirmant que la différenciation a toujours été au centre de sa pratique pédagogique. *“ Alors, la différenciation, encore une fois, lorsque j'ai... je suis rentrée dans ce métier, et donc dans l'établissement où j'étais, c'est quelque chose qui se faisait naturellement. Donc, j'ai appris, en fait, à travailler dans les espaces tout en différenciant.”* Elle utilise un code illustré par des animaux, avec une progressivité, dans lequel les élèves évoluent selon les domaines travaillés. Tout en guidant les enfants vers l’activité qui leur correspond, elle les laisse cependant faire des essais et ne les cantonne pas dans un niveau fixe: *“...vous essayez de un à cinq, si vous trouvez que c'est trop facile, vous passez sur les niveaux suivants.”*

(3) Gestion de classe et dynamiques élèves:
autonomie, collaboration et ajustement des
postures enseignantes.

Dans ce chapitre, nous considérerons les réponses concernant la gestion de classe d’un point de vue assez général, mais également les questions touchant à l’autonomie des élèves et à la collaboration entre pairs. En effet, nous espérons que cela fera ressortir certains traits quant à l’ajustement des enseignants par la mobilisation de certaines posture, en particulier la posture de contrôle, la posture de lâcher-prise, et la posture dite “du magicien”.

En ce qui concerne la gestion collective de la classe, on observe que toutes les enseignantes disent passer par la responsabilisation des élèves quant à leur attitude avec leurs camarades et leur mise au travail. Par exemple, pour la vie de classe, B. explique: *“j'essaie vraiment je crois, de responsabiliser les enfants par rapport à leurs attitudes*

vis-à-vis des autres... ”. S., quant à elle, utilise aussi cette notion de responsabilisation, et l'appuie par la reconnaissance collective de comportements positifs: “Je m'arrête, par exemple, souvent sur la gestion de comportement lorsque je vois quelque chose de bien. Un enfant fait de bien, qui était bienveillant avec, avec un autre enfant, je le signale, je le soulève, et on nous arrive d'en discuter en fin de journée.”.

V. estime que la question de la mise au travail n'est pas un problème, mais soulève, comme la plupart de ses collègues d'ailleurs, l'accroissement du niveau sonore suscité par le dispositif en aménagement des espaces: *“Et voilà, après, y a la question du niveau sonore. On est obligé, forcément, d'intervenir un petit peu plus, mais ça, avec l'expérience, on arrive mieux à contrôler.”.* Elle dit avoir trouvé des solutions, mais compare tout de même avec un fonctionnement traditionnel dans lequel, du fait des déplacements et des interactions limités des élèves, il y avait moins de bruit: *“...la vraie différence, avant, c'est peut-être le niveau sonore, qui est généré par les déplacements, et les interactions entre élèves, du coup, qui sont plus importantes...”*

Cependant, si cette question est évoquée par la majorité des enseignantes, elle ne semble pas constituer pour autant un problème majeur, et toutes s'accordent à dire que cela va de pair avec les principes du dispositif, sans être un frein aux apprentissages.

Cela nous permet de faire la transition avec la perception de l'autonomie des élèves et la collaboration entre pairs. Pour faire émerger les représentations des enseignantes, nous leur avons demandé de comparer, lorsque cela était possible, avec un modèle pédagogique traditionnel.

Ici aussi, au regard de l'autonomie des élèves, il y a consensus sur le fait que ceux-ci gagnent en autonomie . *“ Ils sont plus autonomes dans la mesure où d'eux-mêmes ils vont aller chercher quelque chose à faire. Et puis, bah, comme on n'est plus à leur mettre sur la table, aussi, le matériel, ne serait-ce que cet aspect-là, ils savent très bien que bah, pour faire ça, il faut de la colle et des ciseaux.”* (B). *“les enfants savent exactement ce qu'ils peuvent faire dans la classe”* (S).

Deux enseignantes cependant sont d'accord sur le fait que les élèves sont plus autonomes, mais tempèrent un peu leur propos, l'une en précisant qu'ils n'ont de toute façon pas le choix: *“ Ça les oblige, forcément, à gagner en autonomie...”*, (V), et

l'autre précise que cela n'est pas évident pour tous, en particulier en début d'année scolaire; *“Après c'est à double tranchant parce qu'il y a des profils d'élèves avec qui c'est compliqué. Bah ils ont tendance à tout lâcher j'ai personne derrière moi donc je peux pas je peux pas faire. Ça oui c'est surtout au début de l'année maintenant ils prennent en maturité donc je trouve que ça va un peu mieux. Mais sinon oui globalement oui, ils sont beaucoup plus autonomes.”* (J).

La collaboration entre pairs est également confirmée par l'ensemble du panel. Sont citées la plus grande proportion d'activités d'apprentissages qui mettent en jeu une collaboration, les interactions langagières permanentes dans les espaces en autonomie, mais également l'émergence d'une entraide naturelle des enfants entre eux. Nous ne citerons que l'exemple donné par A., à propos d'une élève qui est arrivée en milieu d'année, issue d'une école qui ne fonctionnait pas en aménagement des espaces, et à qui ses nouveaux camarades ont eux-mêmes expliqué l'organisation de la classe: *“...ils sont capables d'expliquer, par exemple, il y a la nouvelle qui est arrivée, ils ont essayé de lui expliquer comment fonctionnait la classe...”*.

Enfin, nous évoquerons rapidement la question liée aux stratégies qui permettent d'attirer l'attention des élèves. En effet, il ne nous semble pas que cela ait réellement un lien avec le type de dispositif dans lequel l'enseignant évolue, mais plutôt avec son vécu professionnel et sa personnalité propre. Cela s'est d'ailleurs confirmé dans les réponses que nous avons obtenues. Aucune des enseignantes n'a eu le sentiment de modifier ses stratégies depuis la mise en place du travail dans les espaces.

A ce stade, nous ne nous permettons pas de tirer des conclusions hâtives sur les réponses à cet entretien et notre question de recherche. Ces réponses dénotent cependant parfois de certains aspects contradictoires, que nous nous attacherons à analyser dans notre chapitre “Discussion”.

(4) Les changements perçus dans l'attitude des élèves face aux apprentissages.

Afin de pouvoir répondre à notre dernière hypothèse, qui concerne un éventuel changement des postures des élèves, nous avons tenté de recueillir à ce propos les ressentis des cinq enseignantes.

Le mot qui revient le plus souvent dans leurs observations est le mot “autonomie”. Cette autonomie est induite par le choix qui est proposé aux élèves dans leur parcours d’apprentissage, mais surtout par l’organisation des espaces qui les obligent à se repérer, à chercher leur matériel, à effectuer des passations avec leurs camarades...

“Oui les enfants ils sont beaucoup plus autonomes. Lorsque je vois certains élèves qui sont capables d’expliquer ce qu’ils font, pourquoi ils le font. Sur le cahier, ils savent exactement combien de fois ils doivent le faire avant d’être évalués. Ils savent également que, qu’il faut prendre l’iPad pour faire quelques photos des activités, lorsque l’adulte est occupé”. (S). Cette dernière remarque évoque également les changements d’un point de vue langagier, facteur qui est repris plus loin par cette enseignante lorsqu’elle explique que les élèves sont capables de faire des commentaires sur les activités d’apprentissage, et de donner leur avis. Elle précise que dans un fonctionnement en ateliers tournants, lorsqu’une activité en autonomie manquait d’intérêt et d’attractivité, cela pouvait bien plus passer inaperçu: *“Si on proposait une activité en autonomie, on ne voyait pas forcément le niveau d’attractivité de celle-là.”*

A., dans ses observations, fait également référence aux compétences qui sont mobilisées à des fins diverses. *“l’idée d’une compétence, c’est vraiment un savoir, et un savoir-faire, qui mobilisable, en fait, cette idée, vraiment, de pouvoir mobiliser des apprentissages, à des fins diverses, parce que, c’est l’idée, du, finalement, du socle, c’est cette idée, ou, finalement, on va utiliser plein de compétences, pour arriver à quelque chose. Et, l’aménagement des espaces, il permet ça, c’est-à-dire que, un enfant, bah, il va aller travailler, par exemple, du côté de l’espace du français, on va dire, mais pour ça, il va se rappeler, qu’il doit prendre son contrat de travail, savoir que tel jeu est à tel endroit, aller demander à un copain, peut-être, de lui expliquer la consigne. Donc, déjà, il y a toute une part de langage, de repérage, dans l’espace, se remémorer, ce qu’ils ont fait, avant, savoir qu’il aime, ou qu’il aime pas, quelque chose, et pouvoir le justifier...”*

La notion de plaisir et d’envie de travailler est également mise en avant par trois des enseignantes. A. toujours, a déjà développé dans une question précédente qu’: *“en fait, il y a une notion de plaisir dans l’aménagement des espaces, qu’il n’y avait pas*

forcément, avec les ateliers tournants.”. V., a fait remarquer que cette organisation “*stimule l’envie, ...l’engagement*”.

Enfin la notion de collaboration entre enfants et d’ouverture aux autres émerge elle aussi, que ce soit à travers des exemples d’accueil de nouveaux élèves à qui il va falloir expliquer le fonctionnement, dans le contexte beaucoup plus développé des activités collaboratives (jeux de société, jeux de rôles avec des marottes, productions communes en autonomie...), ou encore “grâce” à l’absence de groupes fixes, qui obligent les enfants à travailler avec tous leurs camarades à un moment ou un autre. B, qui a fait cette dernière remarque, note que cette ouverture des enfants aux autres transparait même en récréation, pendant laquelle elle observe moins de groupes constants; “*...je le vois après en récré, ou les groupes sont tout le temps en train de changer...*”.

Notre but n’étant pas ici d’analyser ces réponses, mais juste d’en rendre compte pour pouvoir les analyser par la suite, nous avons tenté d’être exhaustive dans ce paragraphe, et nous nous limiterons donc à ces quelques points émergents dans les réponses de notre panel.

c) Perspectives déclaratives des enseignantes: réflexions sur l’influence du dispositif en aménagement des espaces sur la pratique pédagogique.

La dernière question de ce premier entretien semi-directif proposait aux enseignantes de notre panel de s’interroger sur les réflexions que la mise en place du dispositif en aménagement des espaces avaient pu susciter quant à leurs pratiques pédagogiques.

Les réponses obtenues sont toujours positives sauf dans le cas de J., qui n’exerce que depuis le début de l’année scolaire. Elle dit ne pas savoir si ce dispositif a modifié sa réflexion, et pense que pour le moment, elle est très occupée à réfléchir à ses pratiques pédagogiques d’une façon générale plus que par rapport à un dispositif particulier. “*Donc oui je me pose toujours des questions sur mes pratiques pédagogiques mais c’est pas par rapport aux aménagements des espaces.*”.

En ce qui concerne les quatre autres enseignantes, on observe que si la réponse première et qu’on pourrait qualifier d’impulsive est positive, dans le sens qu’elles ont conscience d’avoir adapté leur réflexion, les explications qui suivent font souvent référence à la nécessité de penser les apprentissages selon une organisation spatiale différente, comme

le dit A., *“Ça m'a modifié, ça modifie, forcément, et je trouve ça intéressant, parce que c'est, comme un peu, la, dans les classes flexibles, finalement, on va installer du mobilier, et ça va, à la fois, servir aux enfants, mais aussi, aux enseignants, parce que ça, forcément, ça, c'est étonnant, que l'aménagement de l'espace, il est une incidence, si grande, au niveau des pratiques pédagogiques, enfin je trouve ça, intéressant.”*, ou encore V., mais qui dans son cas voit cela plus comme une contrainte que comme un point de départ de la réflexion.

B. met davantage en avant le fait de devoir penser autrement les différentes modalités d'enseignement, le fait de prévoir beaucoup d'activités pour des groupes plus restreints, de passer très souvent d'une modalité à une autre, et de faire moins d'apprentissage en collectif: *“Ça fait vraiment jongler entre différents modes d'organisation, et ça, c'est pas toujours facile...Parce que, on est, on est plus comme avant. Je sais pas pourquoi, mais, le mode d'organisation, et là, on va jongler, vraiment, d'un temps collectif, après on est en demi-classe, et il faudra proposer une autre activité. Avant, je faisais parfois des apprentissages en groupe classe en entier, notamment, l'apprentissage de la cursive.”*.

Enfin, S. qui a surtout connu ce type de dispositif, pense quant à elle que le véritable changement dans sa réflexion concerne les pratiques évaluatives, car elle doit être pensée autrement: *“L'évaluation ne prenait pas autant de place dans ma pratique. Aujourd'hui, je... je la trouve nécessaire.”*. Elle estime également, mais cela est plus une réflexion générale qu'une réponse à la question posée, que ce type de fonctionnement implique un grand dynamisme de la part de l'enseignante, ainsi qu'une certaine expérience dans l'enseignement.

Les résultats présentés dans ce chapitre font état de la première phase de recueil de données de notre recherche. Les résultats de la deuxième phase, basée sur de courts passages filmés en classe sur lesquels nous interrogerons les membres de l'échantillon ayant déjà participé aux entretiens semi-directifs, sont présentés dans le chapitre suivant.

B. Vidéos

Notre panel est donc suite à un départ d'une participante, A., de quatre enseignantes de Grande Section en maternelle.

En amont des entretiens d'autoconfrontation, nous avons étudié les prises de vues, d'une quinzaine de minutes environ chacune, afin de relever des moments ou des situations qui nous paraissaient intéressantes au regard de nos hypothèses de départ, mais également pour en dégager des questionnements en les confrontant aux premiers entretiens semi-directifs, eux-mêmes entièrement déclaratifs.

Cette étude sera portée en annexe dans sa totalité, mais nous avons dégagé certains points qu'il semble opportun de préciser plus avant. Nous avons relevé ces informations en les classant d'après des thématiques déjà utilisées lors des entretiens semi-directifs, et qui nous semble pouvoir constituer des points d'appui dans notre étude quant aux postures des enseignantes dans leurs classes.

Nous approfondirons ces observations par les réponses données aux questions lors des entretiens d'autoconfrontation.

1. Définition et aménagement des espaces:

Les espaces sont réfléchis par les enseignantes en équipe, mais restent très dépendants de la perception et de la personnalité de chacune d'entre elles. Il est important dans ce dispositif que ceux-ci soient bien identifiables par les élèves, afin de générer une réelle autonomie dans les apprentissages d'une part, et une fluidité dans les déplacements et le fonctionnement de la classe d'autre part.

Dans les classes de B. et de S., les espaces sont parfaitement visibles et les enfants semblent bien s'y repérer. Les affichages présents dans chacun d'entre eux permettent aux élèves de travailler en autonomie.

Chez V., on observe que les espaces sont présents, mais la configuration est un peu plus dense. Les élèves semblent toutefois avoir leurs repères.

Dans la classe de J., les espaces existent, mais leur identification par les élèves n'est pas claire. En effet, on observe à plusieurs reprises dans la vidéo des élèves se munir d'une activité et aller s'installer dans un espace qui ne correspond pas à celle-ci. Nous essaierons de clarifier cette question lors de l'entretien d'autoconfrontation.

2. La gestion du groupe classe:

Bien que le niveau sonore soit d'une manière générale un peu plus élevé que dans des classes fonctionnant sur un modèle en ateliers tournants, mis à part dans la classe de B., dans laquelle il est très calme tout au long de la séquence filmée, la gestion de la classe est plutôt posée et sereine dans les quatre classes observées. Ce niveau sonore un peu plus élevé que la normale (cette appréciation étant bien sûr à utiliser avec circonspection), semble généré par les interactions entre élèves nécessitées par les activités dans lesquelles ils sont engagés.

Nous avons noté cependant que dans la classe de V., l'enseignante semble perturbée par le niveau sonore qu'elle perçoit, et qui en réalité est surtout élevé en début de séquence, lorsque ses élèves se répartissent dans les espaces de travail. Cela la pousse à maintenir tout au long de la séquence un niveau de voix très élevé, qui n'apparaît pas comme forcément nécessaire.

3. Circulation de l'enseignante dans la classe:

La circulation dans la classe est très différente dans les quatre séquences que nous avons filmées.

Elle va d'une circulation permanente durant toute la séance dans la classe de J., à une immobilité de l'enseignante qui reste avec son atelier dirigé dans la classe de V., en passant par des phases d'alternance entre circulation dans les espaces et position assise sur une activité dirigée dans les classes de B. et de S.

Cette donnée est particulièrement intéressante dans le cadre de nos hypothèses, d'autant que cela est plus ou moins conscientisé par les enseignantes, si l'on tient compte des entretiens semi-directifs. Cette question sera approfondie dans les entretiens d'autoconfrontation. Elle est très fortement reliée aux données que nous évoquerons dans les chapitres suivants, celle des interactions duelles entre l'enseignante et les élèves, et des rétroactions effectuées.

4. Les interactions duelles entre l'enseignante et les élèves:

Les interactions sont fortement corrélées avec les choix de déplacement des enseignantes dans leurs classes respectives, en ce qui concerne en tous cas la fréquence de ces interactions.

On peut observer que lorsqu'il y a une circulation de l'enseignante, qu'elle soit permanente ou fractionnée, les interactions observées avec les élèves en situation duelles sont très nombreuses. Il faudra bien entendu analyser les objectifs de ces échanges, ainsi que leur réelle efficacité en termes de rétroaction.

Dans la classe de V., qui pendant cette séquence filmée a choisi de ne pas se déplacer et de rester concentrée sur son groupe d'élèves en atelier dirigé, les interactions duelles avec les élèves sont peu nombreuses. En effet, dans l'atelier dirigé, elle s'adresse plutôt au groupe entier, dans un objectif de passation de la consigne, de formalisation de l'apprentissage en cours (il s'agissait d'un jeu de phonologie), et de validation des réponses des élèves. Les autres interactions sont provoquées par des élèves qui viennent à elle, ou dans un cas précis lorsqu'elle se rend compte qu'un élève n'est plus en activité et nécessite son attention.

5. Rétroactions et validations:

Lors de l'observation de ces pratiques chez les enseignantes observées, nous avons relevé une grande disparité. Nous essaierons dans notre analyse des résultats d'en comprendre les raisons.

Nous avons constaté que la fréquence des échanges duels entre les élèves et l'enseignante était favorisée par la manière dont celle-ci choisissait de circuler dans sa classe sur un temps de travail dans les espaces. Lors du visionnage des séquences, nous avons porté notre attention sur le contenu de ces interactions, afin d'en faire ressortir la substance en termes de rétroaction.

Dans la classe de l'enseignante qui reste avec son groupe d'élève pour un atelier dirigé, les rétroactions ne sont pas approfondies, dans le sens où elle répond à une question posée ou à une sollicitation, effectue parfois une validation du travail terminé par un élève, mais sans s'attarder puisqu'elle doit revenir à son groupe d'élèves en atelier de phonologie.

Dans les autres classes, dans lesquelles les enseignantes circulent régulièrement dans les espaces, voire se placent en disponibilité totale par un déplacement permanent (J.), les types de rétroactions observées sont malgré tout très différentes.

Dans les cas de B. et de S., les échanges avec les élèves sont détaillés, explicites, favorisent la mobilisation des acquis des élèves et favorisent la pensée critique et la

réflexion. Les validations effectuées sur le vif, sont constructives et s'accompagnent d'encouragements et de félicitations.

Dans la classe de J. qui circule également beaucoup conformément à ce qu'elle avait déclaré dans son entretien semi-directif, on note que les rétroactions avec les élèves quoique très bienveillantes, sont assez superficielles; il s'agit souvent d'une appréciation succincte du travail qui est en train d'être effectué, comme lorsqu'elle commente le travail de graphisme d'une élève au tableau, ou d'une aide physique pour faire avancer une tâche, avec le groupe qui doit construire une maquette en 3D. Nous avons noté également que certains élèves sont laissés de côté, alors qu'ils sont en réelle difficulté, ou bien que d'autres élèves effectuaient une tâche de manière erronée sans que l'enseignante ne leur fasse remarquer leur erreur ni qu'elle s'arrête pour construire avec eux une remédiation.

6. La différenciation:

Malgré la durée relativement courte des séquences filmées, nous avons pu dégager certaines pratiques de différenciation lors du traitement des vidéos. Il est à noter cependant que notre attention était facilitée par les déclarations faites lors des entretiens semi-directifs, et par la connaissance que nous avions en amont des ces pratiques selon les classes.

Les outils de différenciation décrits par les enseignantes dans leurs réponses à la question relative à cette pratique pédagogique dans le premier entretien sont assez facilement observables dans les séquences vidéos, sauf dans le cas de la classe de V.

On peut également confirmer que dans la classe de J., la différenciation est encore presque uniquement matérielle.

Les points d'observation relevés dans les chapitres précédents sont focalisés sur les postures des enseignantes, et feront l'objet de questions dans les dernières données que nous recueillerons, afin de tenter de mieux comprendre certains positionnements des enseignantes, mais également d'avoir une vision plus éclairée des faits que nous avons simplement observés.

Nous avons également tenté de discerner lors de l'étude des séquences filmées, des comportements plus ciblés sur les élèves, afin d'essayer dans notre analyse de comprendre les liens existant entre le dispositif, les posture des enseignantes, et le rapport aux apprentissages des élèves.

7. L'autonomie des élèves:

Dans les quatre classes observées, on relève un niveau d'autonomie des élèves conséquent pour la grande majorité d'entre eux. Nous avons noté cependant que si celle-ci est quasi totale dans la classe de B., et très importante dans la classe de S, certains élèves semblent encore à cette époque de l'année avoir besoin d'un peu de guidage, soit dans la mise au travail, soit dans un cas précis dans la classe de J. pour être en mesure d'effectuer la tâche à accomplir.

8. L'engagement des élèves dans leurs activités

Cet aspect est considéré comme particulièrement valorisé dans un dispositif en aménagement des espaces, puisque le choix donné aux élèves suppose de leur part un engagement plus important dans leurs activités d'apprentissages.

Cet engagement dans les activités est visible dans toutes les classes filmées, les enfants sont actifs et semblent concentrés sur la tâche qu'ils ont choisi d'accomplir. Dans une classe cependant, on observe quelques élèves qui sont plus spectateurs dans le groupe qu'ils ont intégrés (J). Cette observation étant toutefois limitée à un temps court, elle ne constitue pas une vérité en elle-même, et mériterait d'être confirmée dans le cas d'une recherche plus approfondie.

Suite à ces analyses, nous avons rencontré une nouvelle fois les quatre membres restantes de notre panel de recherche lors de la dernière phase de recueil de données de notre étude, à savoir les entretiens d'autoconfrontation.

C. Entretiens d'autoconfrontation

Lors de l'élaboration des questions pour ce dernier entretien, en nous basant sur le matériel vidéo préalablement recueilli, nos objectifs étaient pluriels.

Nous avons cherché à rebondir sur certaines déclarations faites lors du premier entretien, soit parce que la séquence filmée nous a paru les confirmer, soit parce qu'au contraire, elle semblait les infirmer.

Par ailleurs, certaines situations de classes, sur des temps plus ou moins courts, ont également fait émerger des questionnements que nous avons jugé nécessaire de faire expliciter par les personnes concernées.

De ce fait, et chaque enseignante étant unique, les questions posées lors de cet entretien d'autoconfrontation sont toutes différentes, et même si certaines abordent la même thématique, il ne nous a pas semblé opportun de les réunir en formant des catégories.

C'est pourquoi nous présenterons ces résultats en considérant chaque entretien les uns à la suite des autres.

L'analyse plus avancée permettant de croiser certaines réponses sera menée plus avant dans notre recherche.

1. Premier entretien: B.

Dans un premier temps lors du visionnage de la séquence vidéo prise dans la classe de B. au mois de mars, nous avons souhaité revenir sur une des déclarations qu'elle avait faite durant l'entretien semi-directif, qui concernait la perception des interactions qu'elle pouvait avoir avec les élèves dans le dispositif en aménagement des espaces, comparativement à un fonctionnement plus traditionnel, puisqu'elle avait eu dans sa carrière l'occasion d'expérimenter les deux modes de fonctionnement. B. avait affirmé ne pas avoir particulièrement plus d'interactions dans son organisation actuelle, elle avait déclaré: *“...mon interaction avec les enfants pendant le temps des espaces, souvent, elle reste assez proche, pas identique, mais assez proche de ce que je vivais avant...”*

Nous avons choisi pour l'interroger de nouveau sur ce sujet de lui diffuser plusieurs passages relativement longs de la séquence, car il est apparu que ses interactions duelles

avec les élèves étaient plutôt fréquentes, voire très fréquentes. Nous lui avons donc demandé si elle avait conscience de tous les échanges présents entre elle et les élèves. Il s'avère qu'elle a été surprise de constater cet état des choses, et que même si elle confirme prendre parfois le temps d'aller voir ce qui se passe dans les espaces, elle affirme qu'elle ne pensait pas le faire autant: *“Pas autant que ce que je viens de voir là, j'ai l'impression que c'est hyper multitâche là! (Rires!).* En outre, elle semble un peu culpabiliser d'avoir diversifié ses interventions alors qu'une élève dont elle s'occupe pourtant très régulièrement durant la séquence présentait quelques difficultés à mener sa tâche à bien: *“Et... je me demande même si je suis peut-être pas un peu trop partout et pas assez avec Lewa qui est un peu en difficulté en train d'écrire sa phrase au début et peut-être que c'est aussi faire attention à ça.”*

Nous avons également voulu porter son attention sur l'autonomie constatée de ses élèves durant ce temps de travail dans les espaces, cette fois en lui montrant trois exemples précis. Sur les extraits choisis, on peut voir un élève décider de lui-même qu'il doit recommencer une activité, et aller chercher tout le matériel nécessaire avant de se mettre au travail. On observe également deux autres élèves, sur des tâches différentes, utiliser des outils d'aide ou des référentiels de leur propre initiative pour mener à bien leur activité, une en mathématiques, et une en production d'écrits.

Nous avons cherché à savoir, suite à la présentation de ces extraits, si B. avait le sentiment que ce type de comportements d'apprentissage étaient pour elle plus importants dans le dispositif actuel en aménagement des espaces que dans un dispositif en ateliers tournants.

Sa réponse est sans équivoque. Elle affirme que cette autonomie dans la mise à la tâche et dans la réalisation de celle-ci est beaucoup plus présente dans le dispositif en aménagement des espaces. Elle répond que les élèves *“...qui ont vraiment pris l'habitude d'aller se mettre dans une activité seul, et donc ça c'est c'est quelque chose qui est vraiment différent par rapport au fonctionnement classique en ateliers et en groupe...”*

Enfin, compte-tenu du fait que nous avons observé une grande activité de l'enseignante, nous avons souhaité lui faire préciser une remarque faite lors de l'entretien semi-directif, directement liée à la place du maître dans ce dispositif. B. avait souligné en fin d'entretien que *“...des fois, on a l'impression, qu'on a un petit peu perdu notre*

rôle, parce qu'ils sont devenus tellement acteurs de ce qu'ils sont en train de faire, que on a l'impression qu'on est... ". Nous avons voulu savoir ce qu'elle entendait alors par le rôle de l'enseignante. La réponse n'est pas très claire, car elle sous-entend que son rôle est plus dans la planification et dans l'organisation que dans l'étayage. Elle ne se positionne pas vraiment comme un élément important des apprentissages de ses élèves, en tout cas moins important que lorsqu'elle travaillait sur un modèle traditionnel. Elle souligne même: "*qu'avant on était vraiment que... Voilà de la transmission et du...de l'enseignement envers un groupe d'enfants, ça existe toujours mais c'est vraiment différent.* ", ce qui pose question.

2. Second entretien: S.

Comme pour l'enseignante précédente, notre première question avait pour objectif de confronter une déclaration faite lors de l'entretien semi-directif, concernant les temps d'observation et d'étayage que S. arrivait à dégager durant les temps de travail dans les espaces. Elle avait estimé qu'elle y parvenait "*à 50 %, oui, à 50% Non.* ". Par ailleurs, elle avait souligné le fait qu'elle peinait à trouver un système de validation efficace. Nous avons observé qu'elle se déplaçait beaucoup et très régulièrement durant la séquence étudiée, il nous a semblé opportun de lui demander quel était le principal objectif de ses déplacements, c'est-à-dire si elle intervenait plutôt pour étayer les apprentissages, ou pour les valider. Dans sa réponse, elle estime qu'elle intervient plutôt dans le cadre d'une validation, compte-tenu du jour où la vidéo a été prise, ce qui dénote d'une grande minutie dans la planification et l'organisation de la semaine. Elle dit qu'elle est plus en situation d'étayage en début de semaine, ou lorsque de nouvelles activités sont mises en place. Elle n'a en fait pas tout à fait conscience des rétroactions pourtant efficaces qu'elle fait aux élèves.

Le dispositif en aménagement des espaces étant basé sur le choix de l'activité par les élèves, nous avons été curieuse de comprendre pourquoi, à un moment de la séance, S. frappe dans ses mains pour appeler un groupe en particulier à son atelier dirigé. En effet, cela déroge au principe de libre choix, qui comme nous l'avons vu précédemment, est censé susciter la motivation et l'engagement dans la tâche. S. nous explique que pour un question d'organisation personnelle, elle expérimente la mise en place de groupes uniquement pour l'atelier dirigé, mais que les élèves sont libres malgré tout de

venir même s'ils n'appartiennent pas à ce groupe, par exemple elle signale qu'une des élèves qui travaille avec elle n'appartient pas au groupe jaune et qu'elle a déjà fait l'atelier, mais qu'elle a choisi de le refaire. *“en fait, je dis les groupes mais encore une fois, ils restent libres de venir ou de ne pas venir. Donc là j'ai une élève qui n'était pas dans ce groupe, mais je crois qui est déjà passée dans le groupe d'avant. Ils restent libres, et ils le savent.”*

Enfin, nous nous sommes intéressée à une relation observée entre deux élèves à plusieurs reprises dans la séquence filmée. Ces deux élèves ne se sont jamais séparés, et ont effectué les mêmes activités. On note cependant, et S. le remarque aussi puisqu'elle en fait la remarque aux enfants dans la vidéo, que cette relation n'est pas tout à fait équilibrée, et qu'on peut voir émerger un rapport de tuteur-tutoré. Nous demandons à l'enseignante si dans le cas d'un tel partenariat, elle n'aurait pas pensé à organiser et/ou à valoriser ce type de relation, la collaboration entre pairs et l'entraide étant également des points importants de la pédagogie en aménagement des espaces. La réponse apportée est un peu mitigée, dans le sens où S. craint malgré tout que l'enfant tuteur “fasse à la place” de l'autre. Elle précise qu'elle fait souvent des rappels à ce sujet : *“C'est les rappels que je fais régulièrement, mais c'est aussi des élèves que j'ai, que j'ai particulièrement à l'œil, puisque je ne veux pas quand même qu'il y ait un élève qui fasse le travail pour lui. Qu'il l'aide c'est une chose, il lui montre, il peut lui montrer, mais je voudrais vraiment que l'autre élève puisse, puisse faire son activité de lui-même.”* La réflexion semble toutefois déclenchée par cette question, car très vite S. cherche des solutions qui lui permettraient de formaliser de type de partenariat entre élèves.

3. Troisième entretien: V.

Lors de la prise de vue de la séquence filmée dans la classe de V., nous avons noté que l'enseignante qui menait un atelier dirigé de phonologie sur le tapis de regroupement avec un groupe d'élèves, avait fait le choix de ne pas du tout circuler dans sa classe et dans les différents espaces de travail. Elle avait d'ailleurs expliqué lors de l'entretien semi-directif que pour l'instant elle ne parvenait pas vraiment à se détacher des ses ateliers dirigés, et qu'elle considérait que cela n'était pas la priorité: *“ Ça demande, ça demande une organisation particulière, et si je dois dire, si j'ai le temps, j'ai pas*

toujours le temps, j'ai pas toujours le temps. J'essaie de le créer le plus possible, mais mais il faut être bien à l'aise et bien confortable dans son organisation générale pour pouvoir avoir le temps est là, et oui, il est, prendre le temps de faire ça, en fait, y a tellement de choses en amont à régler, qu'on se dit, bon, ça, c'est ça serait le plus, mais mais d'abord, je préfère faire bien ce qu'il y a avant d'étayer, et de, voilà, c'est c'est, c'est la difficulté, je dirais, oui.” La séquence visionnée confirme cet état de fait.

La question du choix des activités se pose également car V. avait déclaré être favorable au fait que les élèves puissent choisir leur activité, mais dès le début de la captation vidéo, nous la voyons appeler un groupe d'élèves pour venir travailler avec elle sur une activité de phonologie. Lorsque nous l'interrogeons à ce sujet, elle explique que les élèves qu'elle a regroupés ont été identifiés comme un groupe de besoin, et qu'ils nécessitaient de travailler de manière plus approfondie cette notion de phonologie, mais qu'en règle générale, elle laisse le choix aux enfants: *“alors d'habitude, c'est vrai qu'en amont, je laisse le choix mais il se peut que si c'est une notion ou un atelier que j'ai déjà travaillé en collectif ou à travers une autre activité que j'ai besoin de renforcer avec certains la compétence ou je sens que ce n'est pas tout à fait acquis. Mais il est vrai que la plupart du temps, quand c'est une nouvelle notion que j'introduis, tout dépend où j'en suis en fait dans le déroulé de la séquence, si c'est quelque chose que j'ai déjà amorcé où j'ai repéré en fait quelques élèves qui avaient besoin de le travailler en priorité. Voilà, je prends l'initiative de sélectionner un petit peu plus mais généralement en amont quand c'est une amorce d'activité je laisse le choix aux élèves de démarrer ou pas par cette activité.”* Cela méritait donc d'être explicité.

Nous avons par la suite porté notre attention sur la notion d'autonomie des élèves car V. définissait le gain d'autonomie des élèves dans le premier entretien comme une conséquence du dispositif qui obligeait les élèves à devenir plus autonomes, mais que cela prenait du temps. Nous avons noté également que la définition des espaces dans la classe était en cours mais encore peut-être un peu confuse. Nous verrons plus avant si ces deux points sont liés.

Lors du début de la séance, alors que V. s'est installée avec son groupe sur le tapis, on voit plusieurs élèves venir à elle, et à qui elle distribue des fiches qu'elle a préalablement placées à portée de main. Nous lui demandons alors pourquoi elle a fait le choix de donner individuellement ces travaux à ces élèves, interrompant ainsi son

atelier, au lieu de les avoir placés dans l'espace qui leur correspond. Sa réponse nous permet de mieux comprendre ce choix, puisqu'il s'agit en réalité d'exercices différenciés destinés aux élèves ayant de grande facilité en mathématiques: *“Je préfère ne pas le laisser dans les espaces, d'une part pour ne pas créer de confusion aussi et trop de...disons que ça veut dire que les autres élèves seraient à même de tomber aussi sur ce travail et comme on n'a pas la maîtrise de base de voir les élèves qui circulent librement dans les espaces, donc je préfère me le garder et savoir à qui le travail prend, qui prend ce travail précisément.”*. Elle souligne toutefois qu'il n'est pas évident de devoir sans cesse répondre à tous les besoins en même temps.

Cette question de l'autonomie des élèves nous est apparue également lors d'un passage suivant de la séquence vidéo, dans lequel V. interrompt son activité dirigée, sans se lever, pour se préoccuper d'un petit garçon qui semble inoccupé. Son inactivité n'est pas flagrante puisque juste auparavant, on le voit terminer une tâche d'entraînement à l'écriture cursive sur une ardoise. L'enseignante lui demande ce qu'il est en train de faire comme activité, et lui suggère immédiatement de chercher dans une barquette s'il n'a pas un travail à terminer. Puis elle demande à une autre élève de l'aider à faire cette recherche, sans lui laisser le temps de l'initier lui-même. La petite fille s'exécute, et l'élève concerné ne participe pas à l'opération, il se déplace et erre un peu autour de la zone de l'enseignante et de la barquette du travail à finir. Aucune activité à terminer ne semble se trouver dans la boîte dédiée. L'enseignante le reprend à plusieurs reprises, puis lui demande finalement de la rejoindre avec son cahier d'écriture. Nous avons prévu de lui demander si dans un fonctionnement traditionnel elle aurait procédé d'une manière différente, mais dès la fin de la diffusion du passage en question et le début de la question, que nous n'avons pas encore eu le temps de véritablement poser, V. tient à préciser que cet élève n'est pas du tout autonome, et qu'elle procède toujours avec lui de cette manière car il n'est pas capable de s'engager seul sur une activité: *“que je connais pas autonome que je vais donc je sais qu'il a aussi des difficultés en terme de compréhension de langage de vocabulaire parce qu'il n'est pas francophone à la maison et je sais qu'il peut peut-être avoir besoin de lui de reformuler la consigne le voilà le la... la consigne de départ que j'ai donné, je sais qu'il peut être perturbé, dispersé qui c'est un des élèves qui manque le plus d'autonomie, donc je le cible, je le, je le lâche pas et y'a que comme ça que j'arrive à le lancer, je sais que cette élève après une fois qu'il*

est sur la tâche sa difficulté c'est de trouver le travail a commencé, c'est un problème de voilà de...d'orientation, de gestion de l'espace en fait.”. Nous tenons compte de son intervention, et terminons la question initiale. Sa réponse est sans ambiguïté, elle considère que: *“dans un fonctionnement traditionnel, je pense que la question de l'autonomie pour cette élève là ne se serait pas posé de cette façon et à ce degré, à ce stade de l'année là ce qui le rend un petit peu en difficulté sur ce point là de compétences en autonomie c'est justement le fait qu'on soit en aménagement des espaces. Si j'avais été dans un fonctionnement traditionnel, il aurait été peut-être dans la classe question d'un espace relatif à un travail en autonomie défini et disponible sur une durée qu'on aurait validé ensemble et pour lequel l'élève peut-être saurait mieux en amont qu'il allait devoir se diriger vers ça à ce moment-là. Voilà donc là je pense que je me m'adapte à une situation avec un élève qui est confronté à une difficulté qui par rapport à son état son évolution et, et ses compétences en terme d'autonomie là ça le met en difficulté en fait l'aménagement donc en fait ça serait différent si le fonctionnement était normal pour lui oui ce serait facile ç'aurait été plus facile d'accord c'est pour ça que là je suis obligé de cibler davantage et de reformuler même de le faire coopérer avec d'autres qui sont plus autonomes pour pour voilà essayer de l'aider et lui donner des des pistes pour trouver son travail et être plus autonome.”*. Lorsqu'elle évoque le fait que dans un fonctionnement traditionnel, cet élève aurait pu davantage identifier un espace de travail en autonomie et donc se mettre plus facilement au travail, cela nous questionne sur la définition des espaces dans la classe pour les élèves, puisqu'à ce stade de l'année, tous les espaces doivent être identifiés par les élèves, en particulier par des élèves qui évoluent dans ce fonctionnement depuis l'année précédente. Nous décidons donc de lui faire préciser sa réponse en lui demandant si d'après elle, certains élèves n'ont toujours pas réussi à modifier leur posture d'apprenant, en ce qui concerne la mise au travail. Là encore, la réponse est catégorique, V. affirme que : *“...si l'élève il n'est pas autonome de nature je pense que cet aménagement déstabilise et, et ne résout pas forcément le... un problème d'autonomie.”*. Nous reviendrons sur cette affirmation dans le cadre de notre quatrième hypothèse, qui pose la question du lien entre la posture de l'enseignant et le rapport aux apprentissages des élèves.

4. Quatrième entretien: J.

La séquence filmée débute sur une prise de vue d'un petit groupe de 4 élèves accompagnés de l'enseignante, qui sont installés dans l'espace motricité fine. L'enseignante est avec eux sur une activité de mathématiques. Elle reste le temps de lancer l'activité, puis se lève et se rend disponible pour les autres élèves, qui sont répartis dans toute la classe. Cette observation est confirmée par J. lors de l'entretien d'auto-confrontation: *“Oui, je les ai mis, enfin, je les ai enclenché en quelque sorte sur les maths et après...”*.

Durant toute la séquence vidéo, nous pouvons constater que J. circule beaucoup dans sa classe. Elle avait affirmé lors du premier entretien avoir beaucoup apprécié le fait de pouvoir se déplacer dans la classe, et intervenir auprès des élèves qui en avaient besoin. On la voit donc se mouvoir d'un espace à l'autre, et interagir avec les élèves qui sont en activité. Ses déplacements, que nous suivons avec la caméra, montrent des élèves plutôt autonomes, qui semblent plutôt bien engagés dans leurs activités. Nous avons noté cependant que certains se positionnent plus en tant que spectateurs qu'en tant qu'acteurs dans certaines situations collectives, comme dans l'activité consistant à construire un puzzle d'avion en 3D, sans que cela soit relevé par l'enseignante. Un autre élève s'installe au tableau, à côté d'autres élèves qui font du graphisme, et écrit une addition posée, en traçant tous les chiffres à l'envers. L'enseignante qui est à côté de lui, et qui lui signale d'ailleurs que son lacet est défait, ne le reprend pas sur son geste. En outre, nous avons remarqué un petit garçon seul à une table devant une activité de géométrie, consistant à découper puis à ranger des formes géométriques dans leurs maisons respectives, qui a l'air un peu désemparé devant la tâche qu'il doit accomplir. Nous décidons lors de la prise de vue de revenir sur lui régulièrement afin de voir comment évolue son travail. Nous constatons que la situation se dégrade, puisqu'il ne parvient pas à démarrer son activité, et que J. ne le remarque pas. Elle s'arrête juste un peu en passant à côté de lui pour le reprendre sur la tenue de ses ciseaux, mais repart immédiatement. Ces faits ont été notifiés dans notre analyse générale des vidéos précédemment, mais nous souhaitons revenir dessus car ils ont été le point de départ de notre première question lors de l'entretien d'auto-confrontation avec J. Suite à ces constats, nous avons cherché à savoir si, lorsqu'elle prévoyait d'être disponible pour ses élèves répartis dans les espaces, elle planifiait en amont, dans sa préparation, le type

d'interactions sur lequel elle voulait insister? Prévoit-elle lors d'une séance donnée de se consacrer plutôt à la validation des activités engagées par les élèves, ou plutôt à étayer leurs apprentissages et à les accompagner individuellement?

Sa réponse indique qu'elle essaye de planifier, mais qu'elle n'y parvient pas réellement. On peut discerner également dans son retour sur l'élève en difficulté devant son activité de géométrie, qu'il y a probablement une confusion entre la notion d'étayage et la notion de différenciation. Cette réponse présente un intérêt dans notre problématique, car elle questionne sur la place et la fonction qui sont attribuées aux déplacements de l'enseignante dans sa classe dans un dispositif en aménagement des espaces.

Nous avons désiré insister quelque peu sur cette fonction des interactions en termes de qualité de rétroaction, qui ne nous semble pas très claire pour l'enseignante. Nous l'interrogeons sur un très court passage, durant lequel elle observe une élève en train de tracer des doubles cycloïdes au tableau. La production de l'élève est commentée par l'enseignante par cette expression: "*Waouh c'est super!*". Il s'agit d'approfondir la question précédente, portant sur l'ensemble de la séquence filmée, en s'appuyant sur cet exemple concret de rétroaction. Quelle est pour elle la fonction de cet échange avec l'élève? Ici il faut préciser que la question fait appel à la mémoire de J., car l'entretien a lieu un certain moment après la captation vidéo, mais elle répond qu'il s'agissait de valider la production de l'élève, pour qui le critère de réussite était simplement de tracer une double cycloïde sans cadre défini. Cette réponse confirme notre analyse de la vidéo, présentée plus haut dans le chapitre faisant état des rétroactions observées dans les différentes classes de notre panel.

Nous avons précisé dans notre étude des visionnages vouloir également revenir sur la question de la définition des espaces pour les élèves dans cette classe. Nous avons en effet relevé que les élèves ne tenaient pas vraiment compte des espaces de travail spécifiques pour réaliser leurs activités. Nous avons également précisé plus haut qu'un certain nombre d'élèves semblaient autonomes, mais que ce n'était pas une généralité. Nous invitons J. à se questionner sur ce qui d'après elle crée l'autonomie des élèves: le libre choix des activités, ou la définition spatiale des espaces de travail? Elle semble un peu étonnée par la question et demande à revoir des passages prouvant que les élèves ne respectent pas les espaces. Suite à la rediffusion de quelques passages, nous lui posons à nouveau la question. Ayant par elle-même constaté ce à quoi nous faisons allusion, elle

conclut en affirmant que les espaces dans la classe sont un facteur d'autonomie des élèves, et qu'elle devrait y apporter une plus grande attention: *“je pense que l'autonomie elle est...ils accèdent à l'autonomie parce que c'est bien défini, dans les espaces, ils peuvent circuler de manière plus fluide parce qu'ils savent ce qu'ils doivent faire, où ils doivent aller; et aussi je pense que oui, si c'était plus défini, ils m'interromperaient un peu moins, parce que qu'ils sauraient justement où ils y iraient...”*. Dans le cadre de notre hypothèse sur la réflexivité de l'enseignant, nous essaierons d'analyser, au regard des différents facteurs qui entrent en jeu, la signification des réponses à cette dernière question à J.

V. Discussion:

A la lumière des résultats obtenus lors des différentes phases de notre méthodologie, nous allons tenter de répondre à notre question de recherche, en axant notre réflexion sur les hypothèses émises au début de notre étude.

A. La réflexivité de l'enseignant sur sa pratique pédagogique

Tout d'abord, il est important de rappeler que toutes les enseignantes du panel ont déclaré apprécier travailler dans le dispositif en aménagement des espaces. Elles ont identifié un certain nombre d'avantages pour les élèves, mais aussi pour elles-mêmes, même si certaines difficultés ont été soulignées.

Il apparaît que la gestion de l'espace et la planification des apprentissages, éléments cruciaux du pilotage selon D. Bucheton, deviennent des aspects centraux de la réflexion pédagogique des enseignantes. En ce qui concerne la mise en place des espaces et la conception des activités à travers ce prisme, on constate que cela constitue encore une difficulté chez certaines enseignantes, et qu'il est encore un peu abstrait pour elles d'en faire le point de départ de la planification des apprentissages. Les espaces sont bien présents, fruits du travail d'équipe, mais leurs rôles ne semblent pas encore bien assimilés dans la pédagogie mise en place. V., dans son premier entretien, évoque même

la surcharge cognitive que cette planification représente pour elle. Cependant, ces enseignantes paraissent être conscientes du chemin à parcourir et intègrent cette donnée à leur réflexion pédagogique. Chez les enseignantes plus expérimentées, nous avons pu observer dans les recueils des différents résultats que la réflexion est aboutie, et qu'elles parviennent à penser stratégiquement l'utilisation de l'espace pour maximiser l'efficacité pédagogique, et ainsi faciliter la circulation et l'engagement des élèves, même si cela est parfois perçu comme plus lourd dans la planification des apprentissages.

La question des rétroactions et plus largement des interactions duelles entre les enseignantes et leurs élèves s'avère plus compliquée à analyser en termes de réflexion de la part des enseignantes. Nous avons relevé dans nos résultats une forte disparité dans les pratiques, d'un point de vue concret tout d'abord, qui pourrait s'exprimer en "quantité" d'interactions, mais surtout du point de vue de la perception par les enseignantes de la fonction de ces interactions.

En effet, si la majorité de notre panel a estimé lors des entretiens semi-directifs que les interactions directes avec les élèves étaient favorisées dans ce dispositif, l'une d'elles, V., ne partage pas cet avis. Celui-ci est d'ailleurs conforté par la prise de vue d'une séance dans sa classe, ainsi que par l'entretien d'auto-confrontation qui a suivi cette séquence vidéo. Son cas est intéressant, car elle dit par ailleurs apprécier le dispositif en aménagement des espaces, dont les interactions et les rétroactions avec les élèves constituent un point central. En effet, si "l'étayage et les formes langagières par lesquelles il se manifeste sont des organisateurs fondateurs de l'agir-enseignant" (Bucheton, 2019), et donc constituent un pilier de toute forme de pédagogie, il n'en reste pas moins que le dispositif en aménagement des espaces développé par J.Bossis (2015) est supposé faciliter ces gestes professionnels.

Pour revenir sur la perception par les enseignantes de la fonction des échanges qu'elles peuvent avoir avec les élèves dans leurs pratiques de classe, on se rend compte également à travers nos résultats que celle-ci est fortement corrélée à l'expérience. En ce qui concerne tout d'abord la qualité de rétroactions d'un point de vue pédagogique, nous avons pu observer que les interactions duelles dans le cas des enseignantes les plus expérimentées constituaient un étayage constructif et voué à développer la réflexion de

l'élève, alors que dans la classe de l'enseignante débutante, si les interactions sont fréquentes, elles sont plus sur un mode d'échange informel.

Cependant, si des interrogations ont été suscitées chez les membres de notre panel à ce sujet par notre recherche, il n'apparaît pas que cette réflexion ait été consciente lors de la mise en place de ce dispositif. Il semble plutôt que les enseignantes ayant le plus d'expérience se sont appropriées cette nouvelle donnée pour en faire un point d'appui de leurs apprentissages, alors que pour celles qui sont plus débutantes, cela n'a pas encore été identifié comme ayant un réel impact, ou ne fait pas partie des priorités.

Cette observation nous amène à nous poser la question de la place accordée dans la formation à cet aspect de la construction des gestes professionnels, qui mériterait probablement d'être approfondie.

Nous nous sommes également interrogées sur la place de la différenciation dans la réflexion des enseignants dans ce nouveau dispositif. Nous tenons à préciser que cette préoccupation fut l'une des premières émises par l'équipe lors des points d'étapes réalisés durant l'année 1 de la mise en place de l'aménagement des espaces au sein de l'école maternelle de notre établissement. Bien que ces observations ne fassent pas partie de notre recherche à proprement parler, puisqu'antérieure à celle-ci, il nous semble important de le souligner. La différenciation dans les ateliers dirigés est une pratique plutôt bien acquise par l'ensemble de l'équipe, mais la question s'est rapidement posée de sa mise en place dans les espaces en autonomie. Cependant, comme nous l'avons observé dans l'étude des résultats de notre recherche, cette question n'a plus été vraiment abordée, en tout cas pas en tant qu'obstacle important identifié par les personnes interrogées.

Les séquences filmées en classe suivies des entretiens d'auto-confrontation corroborent les déclarations faites lors des entretiens semi-directifs. En effet, nous avons pu observer des pratiques de différenciation dans les espaces allant de très développées à presque inexistantes. Ici encore, on remarque une forte corrélation entre l'expérience des enseignantes et leur réflexion par rapport à la différenciation pédagogique. Cette observation rejoint les propos de nombreux chercheurs relatifs au fait que les enseignants débutants se focalisent dans un premier temps sur des questions d'organisation, de planification et de gestion du groupe classe. De plus, nous avons cru

déceler chez certaines des ces enseignantes peu expérimentées une certaine confusion autour de la notion de différenciation, qui nous porte à penser que leur formation initiale est insuffisante sur ce sujet. Si le concept n'est pas clair dans sa globalité, il apparaît qu'il peut difficilement l'être dans un dispositif qui rend sa mise en place plus ardue.

La question de la validation des acquis des élèves et de la place de l'évaluation a été soulevée lors de nos entretiens, notamment par une enseignante, qui se trouve être la responsable du niveau.⁴⁷ Elle (S) évoque à plusieurs reprises le fait qu'elle consacre une grande partie de sa réflexion pédagogique à cette question, d'une part car elle estime qu'elle est centrale dans son rôle d'enseignante à qu'elle le doit à ses élèves, et d'autre part car elle représente pour elle une difficulté dans le dispositif en aménagement des espaces. Cette validation passe par une maîtrise des moments de circulation, d'observations et d'interactions avec les élèves, sans pour autant revêtir un aspect formel. C'est une gymnastique qui, là encore, n'est pas accessible aux enseignantes débutantes, et qui n'a parfois même pas encore été identifiée comme une difficulté. Or cette question doit vraiment faire partie intégrante de la réflexion des enseignants dans la mise en place du dispositif en aménagement des espaces.

Nous avons fait ressortir de nos résultats également le fait que le dispositif encourage les enseignants à réfléchir sur les moyens de favoriser l'autonomie des élèves. Toutes les représentantes de notre panel sont convaincues que ce dispositif est très favorable au développement de l'autonomie des élèves, et celle-ci est clairement observable dans leurs classes. Une réflexion a néanmoins été engagée avec J., l'enseignante la plus inexpérimentée du panel, sur les facteurs qui entrent en jeu dans la construction de l'autonomie des élèves. En effet il nous a semblé important de lui faire réaliser que celle-ci ne découlait pas uniquement de libre choix laissé au élèves dans leur parcours d'apprentissage, mais bien qu'elle devait être construite avec l'enseignante à travers une évolution réfléchie dès le début de l'année, et rendue possible par des espaces clairs et définis. V., quant à elle, n'associe pas l'autonomie des élèves au dispositif, bien au contraire, puisqu'elle exprime qu'un élève qui manque d'autonomie est encore plus en

⁴⁷ Dans notre école, il existe des coordonnateurs pour chaque niveau, ainsi que des coordonnateurs en français, mathématiques, sciences et sciences humaines, sur le modèle des "middle leaders" du curriculum anglais.

difficulté dans ce dispositif. Cela nous interroge sur les liens entre cette perception et la place que s'attribue l'enseignante dans sa pratique pédagogique. Cependant ce point sera développé plus tard.

Il apparaît donc que la plupart des enseignantes ont bien fait évoluer leur réflexion pédagogique sur la notion d'autonomie des élèves, mais que celle-ci nécessite encore d'être vraiment accompagnée dans certains cas.

Un autre aspect mis en avant par les concepteurs du dispositif en aménagement des espaces, petit frère de la classe flexible, est celui de la collaboration entre pairs. S. Connac (Connac, Hueber et Lanneau, 2022)⁴⁸ a souligné la place importante de la coopération entre élèves dans les classes flexibles, collaboration qui favorise bon nombre d'apprentissages, de socialisation, de communication et de psychosociologie. C'est d'ailleurs cet aspect qui nous a contraint à abandonner l'expérience durant les deux années soumises au protocole sanitaire.

Cette collaboration a été identifiée par la majorité des enseignantes, même si dans un cas précis (V), on subodore une association mentale entre collaboration des élèves entre eux et détérioration du climat de classe, ce qui d'ailleurs n'est pas constaté dans la prise de vue.

Les activités d'apprentissage planifiées en équipe font une large place aux situations nécessitant la collaboration des élèves, comme des créations graphiques collectives, des jeux de société, des espaces imitation à scénarii... pour n'en citer que quelques unes. Cette réflexion nous apparaît vraiment centrale chez les enseignantes de ce niveau, et elle semble facilitée par l'organisation en de multiples espaces de travail. L'une d'entre elles nous a même fait remarquer dans son entretien semi-directif que cette collaboration provoquée mais diversifiée (les élèves ne sont jamais dans des groupes de travail fixes), favorisent les échanges entre tous les enfants de la classe, et que cela pouvait s'observer jusqu'en récréation, pendant laquelle les élèves jouent moins qu'auparavant avec un groupe restreint d'enfants, et font donc preuve de plus d'ouverture aux autres. Cette conséquence en dehors de la classe d'une organisation de classe est particulièrement intéressante.

⁴⁸ Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), pp. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>

Enfin, un autre point émergeant de nos résultats fait référence à la place de l'enseignante dans sa classe, ou plus exactement au rôle qu'elle-même s'attribue. Cette réflexion a été surtout mise en avant par B., qui malgré une pratique de classe plutôt fluide dans ce dispositif, à l'aune de nos observations, exprime une certaine difficulté à se situer. Il est évident que c'est une question qui la préoccupe, et que même si elle dit s'être adaptée, ce qui est d'ailleurs observable lors des différentes situations de recueil de données, elle s'interroge encore beaucoup sur le changement de son rôle de maîtresse au sein de sa classe.

Cette réflexion est également présente mais moins exprimée dans le cas de S., qui elle, cherche en permanence des solutions pour être le plus disponible possible pour tous ses élèves. On constate donc ici aussi que l'enseignante a la volonté de faire évoluer sa pratique pour l'adapter au nouveau dispositif.

En considérant tous ces points que l'analyse de nos résultats a fait ressortir, nous ne pouvons nous permettre d'avoir une réponse tranchée à notre première hypothèse, à savoir si le dispositif en aménagement des espaces entraîne une réflexion des enseignantes sur leur pratique pédagogique.

Il apparaît cependant que les professeurs ayant la plus grande expérience sont plus à même de s'interroger sur ce que le dispositif a comme conséquence sur leurs pratiques de classes, dans tous leurs aspects. Les débutantes ne semblent pas, soit avoir le recul nécessaire pour le moment, soit la disponibilité cognitive, les priorités évoquées comme préoccupations principales des enseignants débutants étant encore largement au centre de leur pratique.

B. L'ajustement des postures en relation avec le dispositif en aménagement des espaces.

Dominique Bucheton (2009), dans sa description des postures enseignantes issues du modèle du Multi-Agenda, nous indique que les enseignants, quelque soit leur ancienneté dans le métier, n'utilisent pas dans leur enseignement une seule et même posture, mais qu'ils jonglent le plus souvent de l'une à l'autre.

Cependant, elle précise toutefois que plus un enseignant est expérimenté, plus il est à même de circuler entre diverses postures pour ajuster son enseignement. Elle insiste également sur le fait que certaines postures, comme la posture de contrôle, sont plus utilisées par les débutants, car plus rassurantes, alors que la posture d'accompagnement nécessite un recul et une analyse de la part de l'enseignant qui généralement viennent avec une expérience plus aboutie.

Dans notre recherche, nous avons essayé de mettre en relief d'une part les postures utilisées par les enseignantes de notre panel dans un dispositif en aménagement des espaces, mais surtout d'effectuer une comparaison, lorsque cela était possible avec les postures que ces mêmes enseignantes mettaient en jeu lorsqu'elles enseignaient dans un modèle traditionnel.

La pédagogie en aménagement des espaces est censée favoriser l'utilisation des postures de lâcher-prise et d'accompagnement, limitant par ailleurs la posture de contrôle.

Lors de l'analyse de nos résultats, qu'ils soient déclaratifs dans les entretiens semi-directifs, issus de l'observation des séquences filmées en classe, ou encore en réaction à ces prises de vues dans les entretiens d'auto-confrontation, nous avons constaté que les enseignantes conservent une forme de pilotage et pour certaines un contrôle encore très direct et continu. Ceci est d'autant plus prégnant que l'expérience des enseignantes est faible, et celles-ci confirment avoir besoin de ce contrôle, comme J., dans son entretien semi-directif, qui spontanément indique qu'elle circule surtout pour une question de contrôle, ou encore V., qui comme on le voit dans la vidéo, ne peut s'empêcher d'avoir un œil sur tout ce qui se passe alors qu'elle est en activité avec un groupe d'élèves. Ces deux enseignantes n'ont pas ou peu d'années d'expérience, ce qui corrobore les écrits de Bucheton et Soulé (2009) cités plus haut. V., a malgré tout un peu travaillé en modèle traditionnel, et dans le premier entretien, on sent que malgré une vraie envie de s'adapter au dispositif en aménagement des espaces, le modèle en ateliers tournants correspondait mieux à la perception qu'elle a de son rôle de maîtresse.

La notion de lâcher-prise, en opposition avec la posture de contrôle, semble encore difficile à concrétiser dans leurs cas. En effet, même si les élèves sont en mesure de faire des choix dans leurs activités, les tâches données ne sont pas toujours adaptées aux savoirs déjà construits. On assiste même dans une des classes à des moments de

sous-étayage, ce qui nous permet d'avancer que la notion de lâcher-prise est encore très abstraite.

En ce qui concerne les enseignantes faisant état d'une plus longue expérience, et surtout ayant travaillé en maternelle sur un modèle traditionnel, on observe au contraire un vrai ajustement des postures et des gestes professionnels. Ces enseignantes circulent entre les élèves ou les groupes d'élèves avec un objectif précis d'accompagnement, offrent un soutien ciblé, proposent des rétroactions poussant les élèves à la réflexion, et répondent aux besoins spécifiques de ceux qui en éprouvent le besoin. Les activités dans les différents espaces suscitent l'intérêt des élèves et favorisent leur engagement et leur autonomie. Les enseignants se positionnent en personne "ressource", expression empruntée à D. Bucheton dans son ouvrage *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2019).

S. exprime dans le premier entretien le confort qu'elle ressent à pouvoir interagir presque en permanence avec tous les élèves, et plus seulement avec son groupe en atelier dirigé comme cela était le cas auparavant. Sur la séquence filmée dans sa classe, on peut constater sa présence constante en posture d'étayage auprès de ses élèves.

B., quant à elle, semble moins conscientiser ce changement de posture, alors qu'il est également très observable, en particulier lors de la captation vidéo, et elle en est elle-même un peu surprise lors de l'entretien d'auto-confrontation qui a suivi.

Ces deux enseignantes adaptent leurs interventions à l'activité des leurs élèves, ce qui rend l'étayage plus dynamique et surtout plus contextualisé.

La posture de lâcher-prise est elle aussi présente dans leur manière de mener la classe, même si elle n'est pas totale ou même complètement assumée. Nous entendons par là la réserve évoquée par B. lors du premier entretien, qui parfois regrette les moments plus collectifs voire transmissifs présents dans le modèle traditionnel. Malgré cela, toutes deux parlent de leur gestion de classe à travers la responsabilisation des élèves, et n'hésitent pas à parler de la confiance qu'elles leur accordent. De plus, leur facilité à amorcer une activité avec un élève, pour ensuite lui laisser le temps d'essayer de résoudre sa tâche avec les outils et les savoirs antérieurs à sa disposition, dénote d'un vrai chemin parcouru vers cette posture de lâcher-prise.

Cette analyse des gestes professionnels et des postures utilisées par les enseignantes de notre panel fait émerger une différence notable entre les professionnelles expérimentées et les membres plus novices de notre panel.

Il apparaît en filigrane que les personnes qui n'ont pas encore un recul suffisant de leur pratique professionnelle ont encore tendance à se centrer plus sur leur propre pratique que sur les élèves. “Cette capacité à s'ajuster n'est pas l'effet du hasard ou du don, mais elle est construite par le métier, la formation, la culture professionnelle...” (D. Bucheton 2019)⁴⁹

C. La relation entre l'ancienneté dans l'enseignement et l'adaptation des postures des enseignantes.

La réflexion issue du chapitre précédent nous entraîne sur notre troisième hypothèse, qui partait du postulat que les enseignants les plus expérimentés éprouvaient plus de difficultés à s'adapter à ce dispositif et à modifier leurs postures. Nous souhaiterions à ce stade préciser cette hypothèse, en mentionnant également l'adaptation des postures au nouveau dispositif, puisque l'on ne peut pas attendre de modification de la part d'une enseignante n'ayant jamais enseigné dans le modèle traditionnel.

Cette hypothèse était principalement basée sur les réactions plus ou moins assumées des nouvelles arrivantes dans l'établissement en maternelle lors des deux dernières rentrées scolaires. En effet, les enseignantes issues de l'Education Nationale et/ou avec une certaine ancienneté dans ce cycle, bien que semblant intéressées par la nouveauté, les bénéfices attendus, et les défis que représentait un dispositif en aménagement des espaces, ont manifesté un certain inconfort voire du stress durant les premiers mois de l'année scolaire. Nous avancerons comme raison probable à cette réticence première le fait que, comme nous l'avions évoqué dans notre cadre théorique, bien que l'école maternelle ait toujours eu un fonctionnement moins frontal que dans les cycles qui lui succèdent, le modèle des ateliers tournants reste une norme dans notre système scolaire. La formation initiale prenant peu en compte la maternelle dans son cursus, et les enseignants débutants alignant “leurs outils de travail et leurs pratiques sur ceux des

⁴⁹ —D. Bucheton (2019) *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*

collègues...” (Broccolochi, 2017), il n’est pas surprenant que le dispositif en aménagement des espaces soit encore peu connu et revête un caractère quelque peu anxiogène. Il n’est jamais facile de repenser sa manière de faire, et de devoir adapter ses gestes professionnels, surtout après plusieurs années de pratique.

Si nous nous appuyons sur les résultats de notre étude, il nous est pourtant apparu que cette hypothèse ne s’est pas vérifiée. En effet, et nous l’avons développé dans le chapitre précédent consacré au changement de postures, nous avons plutôt fait le constat inverse.

Dans notre panel de recherche, il émerge de nos différentes données que les débutantes, malgré un certain enthousiasme, peinent à prendre en compte toutes les dimensions nécessaires à un fonctionnement fluide et efficace du dispositif en aménagement des espaces. Elles ne possèdent pas encore suffisamment de maîtrise de leur pratique pédagogique pour avoir un décentrement qui leur permettent de prendre tous les besoins des élèves en considération à tous moments. L’organisation moins stricte du temps et de l’espace est source de stress, la différenciation est peu présente, la planification reste un défi, et l’attention se porte encore sur ce qui est considéré comme important, à savoir la tenue de l’atelier dirigé. Ou encore, lorsque le concept de lâcher-prise semble avoir été intégré, on constate qu’il n’est pas réel et que l’enseignante laisse de côté nombre de paramètres importants.

Au contraire, les enseignantes présentant davantage d’expérience ont su adapter leur pratique pédagogique à ce nouveau fonctionnement, en se centrant davantage sur les besoins des élèves de manière à rendre les apprentissages plus attractifs, plus motivants, dans un contexte d’autonomie croissante. Cela ne s’est pas fait du jour au lendemain, mais les questionnements et obstacles rencontrés ont servi de points d’appui à leur réflexion, permettant ainsi une amélioration permanente de la pratique professionnelle.

Le travail en équipe étant à la base du fonctionnement de l’établissement, nous pourrions nous demander pourquoi sur une planification et une organisation a priori identique, nous avons observé ces différences dans les classes. Nous avançons l’hypothèse, comme évoqué plus haut, que cela représente une certaine surcharge cognitive pour des enseignantes débutantes, et que le besoin de contrôle dans la gestion de la classe comme des apprentissages est encore central dans leur enseignement.

D. Les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves.

Cette dernière hypothèse s'inscrit davantage dans la perspective d'une ouverture par rapport à la question de recherche de notre mémoire. En effet, nous avons choisi d'étudier l'agir enseignant et donc les postures des ceux-ci dans un dispositif en aménagement des espaces en maternelle. Il ne serait donc pas cohérent de procéder à une analyse dans le détail des répercussions et de l'impact de cet agir enseignant sur ses élèves. Cependant, il existe une relation que Bucheton (2019) qualifie de "coactivité maîtres-élèves", dans le fonctionnement d'une classe, qui peut s'analyser selon trois niveaux: le croisement des postures d'étayage des enseignants et des postures d'apprentissage des élèves, les logiques d'arrière plan des élèves et des enseignants, et enfin les logiques profondes.⁵⁰ Dans le cadre de cette recherche, et encore une fois dans un souci de cohérence dans notre étude des postures de l'enseignant, nous ne traiterons pas de ces trois niveaux d'analyse, mais nous sommes malgré tout intéressée au premier niveau de l'étude de D. Bucheton, c'est-à-dire au jeu croisé des postures des élèves et des enseignants.

Dans les différents recueils de données effectués dans notre échantillon, nous avons cherché à savoir dans un premier temps quelles étaient les perceptions des enseignantes par rapport aux changements éventuels observés dans les comportements d'apprentissage de leurs élèves, en particulier dans les domaines de l'autonomie, de la prise d'initiative de la collaboration entre pairs, qui sont des marqueurs d'une posture réflexive de l'élève, puis par l'observation des séquences filmées et les entretiens d'auto-confrontation qui ont suivis, nous avons tenté d'avoir une confirmation de ces perceptions.

Lors des entretiens semi-directifs, on constate comme nous l'avons exposé dans la présentation de nos résultats, que les enseignantes insistent beaucoup sur le gain d'autonomie des élèves. A cette période de l'année particulièrement, elles estiment que la plupart d'entre eux sont capables de se mettre en activité seuls de manière efficace.

⁵⁰ —D. Bucheton (2019) *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. p.124

Ces déclarations ont pu être confirmées par certains passages des séquences vidéos, avec de surcroît des élèves très engagés dans leur activité et utilisant des ressources qu'ils savent où chercher pour s'outiller. Pour les enseignantes ayant enseigné dans un système plus traditionnel, le changement de posture est assez flagrant, comme le souligne B. : *“...Alors qu'avant, ils étaient en atelier; ils avaient ça à faire, ils ne se posaient pas de questions”*. L'attitude décrite ici relève plus d'une posture scolaire que d'une posture réflexive.

Comme l'explique D.Bucheton dans l'ouvrage précédemment cité, *“Il existe une relation très marquée entre une posture d'accompagnement de l'enseignant et l'ouverture des postures des élèves. L'enseignant ne donne pas de réponse, mais invite à continuer de réfléchir (« Oui, et? »), il pointe le problème, fait verbaliser diverses solutions possibles entre les élèves (« Et toi, tu en dis quoi? Tu es d'accord? »). On observe alors souvent la diversité des postures d'apprentissage des élèves qui se succèdent: posture première, posture créative, posture réflexive. La posture de refus est rare lorsque l'enseignant circule et adopte, dans la proximité du chuchotement parfois, une relation éducative et empathique: « Intéressant, continue! »*. Ce passage fait écho à nos résultats, en ce sens que nos observations ont permis de démontrer que les élèves dont les enseignantes utilisent davantage la posture d'accompagnement, sont plus souvent en posture créative ou réflexive que dans les classes des enseignantes qui ont encore des difficultés à renoncer à la convocation plus majoritaire de la posture de contrôle. Ainsi, nous sommes en mesure d'avancer que lorsque l'enseignant modifie sa posture, dans le cas qui nous intéresse pour répondre aux besoins de ses élèves à travers le dispositif en aménagement des espaces, les postures d'apprentissage de ses élèves évoluent également vers un jeu plus “ouvert” de l'éventail des postures élèves.

VI. Conclusion:

Il apparaît après l'analyse des résultats au regard de nos hypothèses dans le chapitre précédent, que nous nous devons d'apporter une réponse mesurée à notre question de recherche initiale. La question de l'influence de la mise en place d'un dispositif en aménagement des espaces dans des classes de maternelle sur les postures et les gestes professionnels des enseignants est apparue comme complexe et surtout dépendante de

nombreux facteurs. Il ressort cependant de cette étude que les enseignantes les plus expérimentées ont effectivement modifié leurs postures, et en particulier ouvert leur agir enseignant à un jeu plus large de postures. Cette capacité à utiliser cette nouvelle manière de travailler comme levier à une évolution professionnelle semble aller de pair avec l'expérience dans le métier.

Il nous paraît important de mesurer nos propos en tenant compte de certaines limites présentes dans notre recherche. Le panel ayant accepté de participer à celle-ci est un peu restreint, même si le fait que toutes les enseignantes exercent dans le même niveau permet d'effectuer des comparaisons cohérentes. En outre, les résultats sont basés sur plusieurs recueils de données différentes, mais leur validité aurait probablement été confortée par un plus grand nombre d'observations et de séquences vidéos en classe.

En outre, il faudra tenir compte pour une lecture honnête de cette étude, que le dispositif à la base de notre questionnement ne relève pas du choix des enseignants, mais est imposé par leur établissement d'exercice.

Nous sommes consciente que ces éléments ne nous permettent pas de présenter notre conclusion comme irréfutable ou absolument transposable dans un autre contexte. L'émergence de plusieurs points cependant nous pousse à penser que cette recherche pourrait être poursuivie en tenant compte de ces éléments qui sont apparus comme limitateurs, c'est-à-dire sur un panel plus important tout d'abord, et en ouvrant l'expérience à un public plus diversifié.

Enfin, notre recherche a mis en avant un point fondamental en rapport avec la formation des enseignants. Avant tout, il nous semble nécessaire de replacer cette étude dans le contexte qui est le sien, dans lequel notre rôle est assez central. Le dispositif en aménagement des espaces mis en place dans toutes les classes de maternelle de notre établissement à notre initiative, s'appuie sur un travail d'équipe important, qui ne peut être efficace sans une réflexion continue qui permet alors de le faire évoluer. Cette réflexion s'est enrichie de la recherche effectuée pour ce mémoire, en faisant émerger des éléments jusqu'alors peu visibles, qu'il faudra intégrer dans notre vue d'ensemble du dispositif, mais surtout à la formation future des enseignants à cette forme de pédagogie. En effet, notre étude, tel un catalyseur pour une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques à l'intérieur de ce fonctionnement, a révélé des besoins spécifiques en matière de formation initiale et continue, qui pourraient soutenir une

adaptation plus efficace des postures professionnelles, pour un déploiement plus optimal du dispositif. Il nous est apparu de manière assez claire que si une formation a été apportée à une partie de l'équipe pédagogique, elle a fait défaut aux enseignantes qui ont intégré la maternelle de notre établissement plus tardivement. La nécessité de mettre en place des formations adaptées, pour les enseignants déjà impliqués dans le dispositif mais surtout pour les enseignants qui vont l'intégrer année après année, est devenue incontestable pour exploiter pleinement le dispositif en aménagement des espaces, dans le but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

Pour conclure et pour faire écho à cette dernière réflexion, je citerai à nouveau Dominique Bucheton: "Cette capacité à s'ajuster n'est pas l'effet du hasard ou du don, mais elle est construite par le métier, la formation, la culture professionnelle..." (D. Bucheton 2019)⁵¹. Or cette construction nécessite un accompagnement éclairé et conscient de la part du formateur. Les éléments apportés par notre recherche constituent un premier éclairage, tout en ouvrant la porte à de nouvelles recherches dans ce domaine, pour une évolution constante de la formation.

⁵¹ —D. Bucheton (2019) *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*

BIBLIOGRAPHIE:

- Algan, Y., Huillery, É., & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle. *Les Notes du Conseil d'analyse économique*, n° 48(3), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Briquet-Duhazé Sophie. L'autonomie de l'enfant en maternelle. In: *Diversité*, n°157, 2009. Seul & ensemble. pp. 134-138.
www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2009_num_157_1_3080
- Bossis, J. Dumas, C. et Méjean, C. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre*. Retz.
- Broccolichi Sylvain, Guyon Régis. « Les usages des dispositifs dépendent fortement des visions et dispositions induites par les formations et l'expérience ». Entretien avec Sylvain Broccolichi. In: *Diversité*, n°190, 2017. À l'école des dispositifs. pp. 16-20.
DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4503>
www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_190_1_4503
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.). (2017). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*
- Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux and Catherine Couturier, “Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ?”, *Recherche et formation*, 87 | 2018, 29-45.
- Brougère Gilles. L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°7, 2002. Le préscolaire en question: Questions sur les pratiques. pp. 9-19;doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.971>
https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_7_1_971
www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_2005_num_36_1
- Brougère Gilles, et al. *Repenser l'éducation des jeunes enfants. PIE Peter lang, 2007. Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, 2005. Les apprentissages à l'école maternelle, sous la direction de Guy Legrand et Violette Massiet.
- D. Bucheton (2019) *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*
- Dominique Bucheton et Yves Soulé, “*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*”, *Éducation et didactique*, 3-3 | 2009, 29-48.
- Jean-Denis-Marie Cochin (1833) *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. J.-D. Cochin, op. cit., p. 74.

—Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), pp. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>

—Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior. Dans *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

—De Condillac, É. B. (1821). Traité des sensations. Dans *Librairie Larousse eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA76789040>

—Dillé, M. (2021). *La classe flexible : Guide pratique pour repenser sa classe*. Vuibert.
Wingrat, K., et Exner, C. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children's on-task and sitting behaviour in the classroom: a pilot study. *Work*, 25(3), 263-272

—P.Garnier, S. Rayna (2016) *Recherches avec les jeunes enfants: Perspectives internationales (PIE - Peter Lang)*

—Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>

—Dr Catherine Gueguen (2014) *Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* (Groupe Robert Laffont)

—Hébert, T. et Dugas, É. (2022). *Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire*. *Didactique*, 3(1), pp. 94-120. <https://doi.org/10.37571/2022.0105>

—Joigneaux Christophe. La diffusion des fiches à l'école maternelle. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? sous la direction de Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons. pp. 57-66.

DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1022>

www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1022

—Leleu-Galland, È. (2015). *L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir*. *Enfances & Psy*, 66, 23-32. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0023>

—Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.

—Leroy, G. & Lescouarch, L. (2019). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. *Spécificités*, 12, 31-55. <https://doi.org/10.3917/spec.012.0031>

—Martine Noël. L'enseignement français à l'étranger, une exception éducative : aspects contradictoires de la mondialisation. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°51, 2013. Éducation et mondialisation. pp. 167-180;

—Hélène Marquié-Dubié, « L'école maternelle au service des besoins fondamentaux de l'enfant : résultats d'une expérimentation sur les besoins de sécurisation et d'exploration », *Éducation et socialisation* [En ligne], 60 | 2021, mis en ligne le 30 juin 2021, consulté le 17 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/14335> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.14335>

—Marcel, J. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 31-59. <https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0031>

(en) Maslow Abraham, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, no 50, 1943, p.370-396

—Meirieu Philippe repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/14102019Article637066346444940434.aspx>.

—Park, E.L., Choi, B.K. Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. *High Educ* 68, 749–771 (2014). <https://doi-org.ezproxy.u-pec.fr/10.1007/s10734-014-9742-0>

—Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Editeur.

—Perrenoud, P. (2014). Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible !. Dans : Léopold Paquay éd., *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 97-109). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0097>

—E.Plaisance (1986) *L'enfant, la maternelle, la société* (Presses Universitaires de France)

—Saïd Tasra. *La pédagogie de la transmission : forces et limites Saïd TASRA. 2017.* <halshs-01532724>

—Thouroude, L. (2011). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, n° 30(2), 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>

—Vergnaud, G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

DOI : [10.3917/puf.barbi.2011.01.0275](https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275)

SOMMAIRE DES ANNEXES

- Annexe 1:** Guide pour l'entretien semi-directif
- Annexe 2:** Verbatim Entretien semi-directif B.
- Annexe 3:** Verbatim Entretien semi-directif S.
- Annexe 4:** Verbatim Entretien semi-directif A.
- Annexe 5:** Verbatim Entretien semi-directif V.
- Annexe 6:** Verbatim Entretien semi-directif J.
- Annexe 7:** Mots-clés donnés par l'échantillon
- Annexe 8:** Traitement croisé des entretiens semi-directifs
- Annexe 9:** Étude de la vidéo de B.
- Annexe 10:** Étude de la vidéo de S.
- Annexe 11:** Étude de la vidéo de J.
- Annexe 12:** Étude de la vidéo de V.
- Annexe 13:** Traitement des résultats des séquences filmées en classe.
- Annexe 14:** Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de B.
- Annexe 15:** Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de S.
- Annexe 16:** Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de J.
- Annexe 17:** Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de V.

ANNEXE 1 : Guide d'entretien pour l'entretien semi-directif

Introduction à l'entretien:

Bonjour, je te remercie d'avoir bien voulu participer à ma recherche de Mémoire de Master.

Ce mémoire se propose d'étudier dans quelle mesure le dispositif en aménagement des espaces dans vos classes peut avoir une influence sur votre posture d'enseignant.

Cet entretien constitue la première partie de la collecte de données. Il sera suivi dans quelques semaines d'une séance d'observation filmée, suite à laquelle nous nous reverrons pour analyser cette séance.

Es-tu d'accord pour que cet entretien soit enregistré?

Thématique des questions	Question principale	Questions complémentaires /de relance	Questions de clarifications
Présentation générale et individuelle de l'interviewé	Quel âge as-tu?		
	Depuis combien de temps enseignes-tu?		quelles classes/niveaux?
	Par quel biais es-tu entrée dans l'enseignement?	Dans quel secteur travaillais-tu avant d'être dans l'enseignement?	Quel diplôme? as-tu reçu une/des formations avant de démarrer votre enseignement? lequel? nombre d'heures?
	Combien d'années as-tu été chargée d'une classe de maternelle?	Était-ce par choix ou par hasard?	par choix: pourquoi? par hasard: comment l'as-tu vécu? Te sens-tu à l'aise dans cette tranche d'âge?

	Combien d'années as-tu été chargée d'une classe de Grande section?	idem	par choix: pourquoi? par hasard: comment l'as-tu vécu? Te sens-tu à l'aise dans ce niveau?
	Comment décrirais-tu l'aménagement de ta classe au début de ta pratique en maternelle?	Ya-t-il eu des évolutions dans le temps?	
Travailler en aménagement des espaces : réflexion autour de sa pratique pédagogique	Si tu as déjà eu une expérience en maternelle dans un autre établissement, travaillais-tu déjà en aménagement des espaces ou plutôt selon un fonctionnement traditionnel en atelier?	Si oui: pourquoi avoir choisi ce dispositif? Si non: passer à la question suivante	As-tu reçu une formation ou as-tu été incitée à tenter cette expérience d'une autre manière?
	Donc tu travailles dans ce dispositif depuis X années. As-tu suivi une formation?	Si oui, laquelle?	
	Comment décrirais-tu ce dispositif en quelques mots?		Si la description semble trop vague, demander de préciser davantage.
	Ce dispositif aurait-il des avantages pour l'élève?		
	Aurait-il , d'après toi, les avantages du point de vue de l'enseignant d'un tel dispositif?		

Travailler en aménagement des espaces : Obstacles	As-tu rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement, du point de vue de ta pratique de classe?	Réponses attendues: <ul style="list-style-type: none"> ● Gestion du bruit, gestion du groupe classe ● Différentiation ● Attractivité des pôles ● Planification des apprentissages ● Gestion du temps ● Validation des apprentissages acquis ● Autre 	Les questions de clarifications porteront sur les réponses données, et seront classées par catégories
	Comment as-tu pu identifier des solutions?	Quelles ont été les solutions trouvées? As-tu été aidée par tes collègues?	
Posture de l'enseignant dans l'étayage	Dans un fonctionnement en ateliers tournants, quelles étaient les principales interactions avec tes élèves?		> cette question vise à avoir une vue de la place de les postures d'accompagnement et d'enseignement de l'enseignant
	Quelles sont les interactions avec les élèves?	Si oui, donne quelques exemples	idem
	Penses-tu que le dispositif en aménagement des espaces les favorise ou pas nécessairement?		

	Arrives-tu à dégager des temps concrets d'observation et d'étayage dans les espaces?	De quelle manière procèdes-tu?	idem
	Comment gères-tu la différenciation, en particulier dans les espaces en autonomie?		idem
	De quelle manière procèdes-tu pour la gestion de ta classe?		> cette question vise à définir la place de la posture de contrôle
	Si tu as déjà travaillé dans un dispositif plus traditionnel, penses-tu avoir modifié ta manière de procéder?	Si oui: dans quelle mesure et pourquoi?	idem
	Si non: est-ce quelque chose qui t'a semblé ne pas forcément représenter un changement important dans ta conduite de classe? si non: pourrais-tu me décrire les 'continuités'? ce qui est similaire dans les deux types d'aménagement?		idem
	Par rapport à un fonctionnement en atelier tournants, dirais-tu que tes élèves sont plus autonomes?		posture de lâcher-prise

	Par rapport à un fonctionnement en atelier tournants, dirais-tu que tes élèves collaborent davantage dans leurs apprentissages		
	Quelles sont tes stratégies pour capter l'attention des tes élèves?	Peux-tu donner quelques exemples?	>degré de sollicitation de la posture du "magicien"
	En considérant l'ensemble des questions précédentes, dirais-tu que tu as modifié certains de tes gestes professionnels de façon notable?		
Postures de l'élève	Si ton expérience en maternelle le permet, as-tu observé des changements dans l'attitude des élèves?	Si oui, quels types de changements?	
		Sont-ils plus consciencieux? Sont-ils plus engagés dans la tâche? Sont-ils plus attentifs aux différentes interactions avec l'adulte? avec leurs pairs? Collaborent-ils plus souvent? Sont-ils mieux à même de faire des liens entre leurs différents apprentissages?	

		Éprouvent-ils plus de difficultés à terminer une tâche?	
Question finale	Depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces, penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques?		
Merci beaucoup pour tes réponses.			

ANNEXE 2 : Verbatim Entretien semi-directif B.

29 février 2024

33 minutes et 47 secondes

I: Bonjour B...

B: Bonjour Mathilde,

I: Est-ce que je peux te demander quel âge tu as?

B: Je vais avoir 45 ans.

I: D'accord. Alors, depuis combien de temps enseignes-tu?

B: C'est ma 10e année.

I: Dixième année. Euh, en tant que professeur des écoles?

B: Oui, titulaire, oui.

I: Et quelle classe et quels niveaux tu as eu?

B: Alors, là, c'est ma huitième année en grande section. Et avant, j'ai une année en cours double CE1/CE2, et une année, ma première année, en petite section. Et avant ça j'ai fait pendant le Master quelques stages, euh un peu dans tous les niveaux, des stages filés.

I: OK. Donc, par quel biais es-tu entrée dans l'enseignement?

B: Euh ben c'est une reconversion.

I: Donc, reconversion.

B: J'ai décidé de retourner à l'école, de passer le master et le concours après à peu près 12 ans d'expérience professionnelle dans un autre domaine.

B: D'accord. Dans quel domaine, si c'est?

B: L'aménagement d'intérieur.

I: D'accord. Donc, le diplôme que tu as eu, c'est le Master?

B: Oui, c'est ça c'est le Master MEEF

I: Hum. Donc combien d'années en maternelle... tu as déjà répondu, en fait. Tout comme le nombre d'années en grande section. Est-ce que c'était pour les deux maternelle ou grande section, est-ce que c'était un choix ou est-ce que c'était un hasard?

B: Je... c'était... Non, c'était un heureux hasard (Rires). Je m'étais faite connaître en arrivant à Dubaï pour des remplacements de départ, et puis on m'a proposé un poste en grande section qui a été reconduit six ans dans une première école, et puis là, pareil, on m'a proposé un poste dans cette école en grande section. C'est la deuxième année.

I: D'accord. Et on peut dire que tu te sens à l'aise dans cette tranche d'âge?

B: Oui, oui, très.

I: Alors, comment tu décrirais l'aménagement de ta classe au début de ta pratique?

B: Alors, de la classe de grande section?

I: Non, en fait, au début de ta pratique en général?

B: Donc en, première année, j'étais donc en petite section et j'avais un fonctionnement très classique, donc 4 groupes de couleurs. J'avais la chance d'avoir une Atsem à temps plein. Et voilà, on fonctionnait vraiment sur des ateliers tournants et puis l'après-midi,

quand ils faisaient la sieste, je faisais du décroisement et je m'occupais des moyens et des grands.

I: Je vois.

B: Donc, on était vraiment sur du fonctionnement comme il se faisait depuis très longtemps.

I: Oui. Et du coup, après, dans les autres classes de grande section que tu as eu?

B: Alors, j'ai fait les deux. J'ai démarré au début sur les ateliers tournants et les 4 groupes pour évoluer après vers l'aménagement des espaces qu'on avait tenté de mettre en place juste avant le Covid.

I: Ah d'accord.

B: Ça a été abandonné, pas remis en place parce que, les restrictions.

I: Oui, oui.

B: Et là, ça fait deux ans que je travaille complètement en espace.

I: Oui, mais donc, tu avais déjà cette expérience?

B: J'avais déjà lu, et tenté une première approche, j'avais démarré, oui.

I: OK, donc non, tu as déjà une expérience. Ça, c'était ma question suivante. Est-ce que c'était un dispositif que tu avais choisi et, si oui, pourquoi?

B: Alors, je l'avais ...plus ou moins choisi. J'avais choisi de le mettre en place par étapes, afin de me familiariser avec, parce qu'on nous l'a présenté suite à une formation. C'est une collègue qui nous a fait un retour de formation, qui était très enthousiaste, qui

nous a bien vendu tout ça, et en lisant, l'ouvrage de référence, c'est vrai que c'était assez intéressant. Maintenant, pour la mise en œuvre, au début, j'ai décidé de le faire par étapes, c'est-à-dire en combinant les deux fonctionnements..

I: D'accord. Il y a un genre de semi aménagement des espaces.

B: Oui j'avais un groupe ou deux sur les quatre, qui allaient dans les espaces pendant que les autres avaient encore à faire quelque chose, une tâche dédiée, enfin vraiment demandée, dédiée.

I: D'accord.

Est-ce que tu as reçu une formation pour le mettre en place?

B: Non.

I: Non. Mis à part, on va dire, le retour de stage de ta collègue, qui avait elle eu la formation.

B: Voilà, oui.

I: OK. Donc, tu travailles en dispositif des espaces depuis, on peut dire, deux ans vraiment.

Comment décrirais-tu ce dispositif en quelques mots-clés?

B: Alors, je dirais que les enfants sont acteurs de leurs apprentissages. C'est vraiment, pour moi, c'est ça, c'est de les mettre au centre.. Et même si on est toujours là pour guider, pour orienter, pour étayer, ils sont vraiment acteurs. C'est, ils vont faire des activités qu'ils aiment, qui les attirent le plus. ou euh...

I: Donc oui, il y a le concept d'attractivité, et de motivation un peu qui est important.

B: Oui, oui.

I: OK, tu voulais ajouter un mot?

B: Oui, le mot, c'est l'apprentissage entre pairs, en fait. Moi, c'est ça que je trouve qui fonctionne bien.

I: Une collaboration, quoi.

I: Ouais. OK, donc du coup, ah la, la question d'après, c'était: ce dispositif aurait-il des avantages pour l' élève?

B: Alors, il a beaucoup d'avantages, euh et dont celui-ci, qui est vraiment de d'apprendre en jouant, en manipulant. Parce que pour eux, ils sont déjà, la mise en œuvre de l'activité, elle est beaucoup plus attractive. Maintenant, qu'avant, et puis ils sont maîtres du temps, donc ils peuvent aller et ne pas se lasser. Donc, du coup, on a pas cette perte de motivation dans les activités . Donc pour ça. Ça, ça fait partie des avantages.

I: Ok. Et pour l'enseignant, alors?

B: Alors, oui, pour l'enseignant, il y en a, dans la mesure où, bah, en fait, il est... alors, pour nous, ça change pas vraiment. Parce que moi, je mon dirigé souvent. Et en fait, donc, moi, mon interaction avec les enfants pendant le temps des espaces, souvent, elle reste assez proche, pas identique, mais assez proche de ce que je vivais avant, puisque j'avais aussi un groupe d'enfants dont je m'occupais pour faire un apprentissage. Donc, pour nous, non, les avantages, ils sont du côté des enfants. Pour nous, ça ne change pas, je trouve énormément de choses.

I: D'accord. Même dans ta mise en place de ta journée, par exemple?

B: Euh...Non, pas beaucoup, non. En termes de préparation, finalement, c'est pas grand-chose de différent, parce qu'il y a beaucoup d'espaces, mais ils sont là plus longtemps, alors, qu'avant on préparait un atelier pour chaque jour... et je trouve que

pour nous, ça change pas énormément de choses, hormis le suivi des élèves, ça on peut dire que pour nous le suivi il est fait différemment.

I: D'accord. Bah, ça, on pourra en reparler peut-être tout à l'heure. Est-ce que tu as rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement, et au point de vue surtout de, peut-être de l'organisation de la classe ou de la pratique de classe?

B: Il y avait une petite...c'est l'aménagement proprement parler, physique, des espaces., enfin voilà, il y a des questions à se poser. Ça, c'était pour que ça reste attractif, que les enfants soient en sécurité, enfin qu'on voit tous les endroits, et puis qu'on puisse bien distinguer les espaces. Donc ça, c'est un petit challenge, toujours avec le mobilier qu'on a, tout ça. Et sinon, peut-être, mais ça, ça dépend aussi sûrement de l'équipe, de répondre à toutes les attentes, de trouver à chaque fois une activité pour chaque espace. Parce que bah, on est pas toujours en train de tout travailler où ou alors, on est à un moment de la séquence qui permet pas forcément de mettre une activité en lien avec ce qu'on a en train d'apprendre. C'est, est-ce qu'on met des choses décrochées, complètement ou pas, ou est-ce qu'on reste vraiment progression de la séquence?

I: Oui, donc c'est sûr, dans la réflexion en amont, en fait, où ça demande peut-être une réflexion différente.

B: Oui. Après, je pense que c'est plus les enfants qui doivent s'adapter au début de l'année, au fonctionnement. Et puis nous...la seule difficulté, ça a été de baisser la voix des adultes, de faire en sorte que ben tous... euh ben toute la population de la classe en fait (rires), en fait, ne fasse pas trop monter le niveau sonore.

I: D'accord. Oui, oui. Voilà, la gestion du bruit, ça peut être compliqué.

B: Oui, oui.

I: Est-ce que, donc tu as pu identifier des solutions par rapport à ces obstacles?

I: Oui, c'est des choix à faire, en fait, les solutions. Ben le bruit, de... c'est vraiment là, de créer, de... faire comprendre aux enfants le pourquoi, et puis bah, après, deux,

d'instaurer des codes, au tableau, un moment j'ai essayé, ça, avec une aiguille qui montait en fonction du volume sonore, ou moi, qui mettais des affichages: Maintenant, c'est un temps calme, enfin c'est un temps où on chuchote, c'est un temps où on peut parler à voix haute. Les enfants comprennent en fonction d'un code couleur, ou d'un je ne sais pas comment ça s'appelle, d'un volume qu'on peut mettre (rires) sur l'ordi... Bon, voilà. Après, avec le, l'année qui avance, les enfants, ils ont compris et le niveau il se régule un peu aussi, avec le, la pratique.

I: Oui, oui..

B: Ben voilà. En ce qui concerne ce qu'on met dans les, les espaces, ben là il y a aussi le travail en équipe qui me permet de, bah, qui aide à prendre des décisions.

I: Oui, oui. Donc, c'est, c'est voilà. Donc, en fait, je voulais voir si aussi tu avais été aidé par tes collègues, mais...

B: Oui, oui. Le travail en équipe, qui permet vraiment là de.. confronter ses idées, d'avoir d'autres idées qu'on aurait pas eu, et puis, de.. d'ajuster, de rectifier, de répondre à la fois, selon le matériel on dispose, aux séquences, et donc très, très, très important.

I: Oui, oui. Alors, pour revenir un petit peu aux ateliers tournants, en fait. Quelles étaient, quand tu travaillais en atelier tournant, les principales interactions que tu pourrais identifier avec tes élèves?

B: Alors, c'est vrai qu'on est surtout en interaction, du coup, avec le groupe avec qui on travaille à l'instant T. En général, on est sur de l'apprentissage, donc des nouvelles.. nouvelles notions à présenter, des, des jeux. Donc là, on était sur vraiment une interaction de, bah, ça dépend, fin d'apprentissage, découverte, où, et d'étayage. C'est vrai qu'avec les autres, on peut se lever pour aller répondre à un besoin, mais, mais il y a aussi les enfants qui sont performants, qui travaillent seuls, par exemple, qui vont nous appeler ou pas, me montrer les réalisations. Là, ça dépend, si y'a des traces qui sont sur

fiches, s'il y a des photos à prendre, mais oui il y avait beaucoup moins d'interactions pendant ces moments-là, finalement, parce que pendant un temps en général on ne voyait qu'un groupe, alors que...

I: Oui, ben, justement, oui, du coup, comment ça se passe maintenant?

B: Alors, maintenant, je pense qu'on pense les séances aussi de manière différente. On les fait plus courtes pour, bah, déjà parce qu'on se répète, en fait. Je vais te dire, j'ai six places, ou j'ai quatre places, et je fais passer un premier, un groupe d'élèves, et ensuite un autre. Et du coup, il faut que ça aille un petit peu plus vite. Donc, on va découper la séquence en plusieurs séances qui seront pas toutes en dirigé un petit groupe, forcément, mais on essaye vraiment d'optimiser les moments où on est en petit groupe, j'ai l'impression, par rapport à avant.

I: Oui, donc, des groupes plus restreints?

B: Pas forcément, mais que les... tout ce qu'on peut dire en collectif, on va le remettre en collectif au lieu de répéter, par exemple, 5/6 fois dans les petits groupes, les choses qu'on peut juste dire de manière collective. Alors, on va les redonner en collectif pour que ce soit plus fluide et que ça avance plus vite dans les, dans le temps des espaces.

I: D'accord, oui. Et du coup, ben, au niveau des interactions, est-ce que ça a modifié quelque chose?

B: Oui, alors, avec eux, déjà, c'est plus, on est vraiment plus sur les apprentissages. On les voit vraiment répondre à la demande, enfin à la question posée, en fait, de l'activité. Donc ça, je trouve que c'est plus intéressant, parce que l'objectif opérationnel, en fait, de la séance dirigée, il est vraiment ciblé. Oui, et puis hop après, on, donc, je crois qu'on a découpé un peu mieux les séances. Donc, y'a plus d'interaction, parce qu'on voit si l'enfant, il a compris cet objectif là, quand il fait là. Et, bah, c'est pas, il est pas, dilué, en fait...

I: Oui dans tout un tas d'objectifs..., d'accord. Est-ce que tu arrives à dégager du temps pour les observations et l'étayage dans les espaces?

B: Oui, j'essaye, alors soit il y a quand même des moments où je suis pas en dirigé, je me laisse le temps d'aller, de rester dans les espaces, ou alors pendant les phases de recherche, en général, quand il y a ...dans l'atelier dirigé quand il y a une phase de recherche, souvent, c'est le moment où je fais un petit tour.

I: D'accord.

B: Ou alors, s'il y a une production, par exemple s'ils doivent faire un dessin ou quelque chose, en gros, un moment, où ils n'ont pas besoin de moi, ou, ils sont vraiment sur une tâche autonome.

I: Et quand tu fais ton petit tour, c'est plus en, comment, c'est plus en posture de validation, d'observation, ou plus d'étayage?

B: Ça dépend. Après, y'a les élèves qu'on veut...suivre de plus près. Et puis, y'a ceux qui nous sollicitent pour valider.

I: Oui,

B: Oui. Et puis, il y a ceux...on a remarqué...enfin que là, il y a une tâche qui est un peu difficile pour eux, ou qui n'ont pas compris la consigne, enfin voilà

I: Donc il va falloir aller les aider. Comment tu gères la différenciation, en particulier dans les espaces en autonomie?

B: Alors... En général, les enfants, ils savent, je mets différents niveaux, en fait, enfin je mets différentes activités avec différents niveaux de difficulté.

I: D'accord. Comment ils savent?

B: Ils savent parce que... ça dépend, j'ai pas uniformisé, moi, le code couleur, sur les activités, mais ça va être une fiche, je leur ai montré en regroupement, bah, ça, c'est le niveau plus facile, ça, c'est niveau plus difficile. Et ...je vais pas toujours nommer qui doit faire quoi. S' ils y en a qui veulent se lancer dans le plus difficile, je veux pas les freiner, et puis si je vois que ça ne marche pas ben je leur dis ben “reprend le...”
Parce que parfois aussi, ils veulent juste faire le plus difficile, mais... voilà.

I: Oui.

B: Et ...les, Sudoku, les fiches, elles sont déjà faites, c'est des jeux achetés,, les niveaux de difficulté, ils sont indiqués avec des étoiles, mais cet éditeur là aura tel code.

I: Oui, bien sûr,

B: Un autre aura mis un autre code derrière, mais souvent, c'est quelque chose que les enfants reconnaissent d'eux-mêmes. Ça va être un, deux ou trois points ...

I: Donc, en fait, ils sont, ils sont souvent en train de s'auto-évaluer, finalement?

B: Oui, oui.

I: Oui pour savoir quel niveau de difficulté choisir.

B: Oui, mais là, on intervient.

I: Oui.

B: Oui, parce que quand on voit que ils essayent absolument d'aller au plus dur et que ça ne marche pas, on impose de repasser par le...

I: D'accord.

B: Enfin de reprendre le niveau plus facile, et puis d'augmenter après la difficulté.

I: OK. Comment tu procèdes pour ta gestion de classe? Gestion collective...en général?

B: Je... la gestion de classe, j'essaie vraiment je crois, de responsabiliser les enfants par rapport à leurs attitudes vis-à-vis des autres. C'est vrai que je répète souvent qu'on est un groupe classe, c'est notre maison pour la journée, la classe, et que il faut qu'on,...ben, qu'on respecte les autres, qu'on laisse les autres apprendre, et que pour ça, ça passe...par...essayer de se calmer. Après, y a la gestion de classe, ça c'était au niveau comportements, et puis il y a la mise aux activités,

I: Oui, la mise au travail.

B: Oui, la mise au travail. Il y a des enfants qui veulent que jouer, enfin il y a des activités qui sont "jouantes" que d'autres, et là par contre, du coup, j'impose, j'ai un moment, quand je vois que..

I: Oui.

B: Qu'ils ont du mal, oui, on vérifie ce qui a été fait, ce qui n'a pas été fait, ça dépend si il y a une trace ou pas, on vérifie dans les photos, on vérifie, puis là, on impose, pour qui, pour qu'ils se mettent aux activités qui n'ont pas été faites.

I: Oui. D'accord. Pour que tout le monde puisse tout faire.

B: Hum, oui.

I: OK. Est-ce que tu penses que ça, c'est quelque chose que tu as modifié par rapport à un fonctionnement traditionnel?

B: Euh... Oui et non...Si. Parce que du coup, quand ils étaient dans les ateliers, bah, suivant ce qui est proposé en autonomie, si ça les intéresse pas du tout, c'est vite le bazar.

I: Oui.

B: Donc, des fois il y a une table, ça ne leur plaît pas, donc bah, là, ils sont six à essayer de trouver tous les moyens possibles pour ne pas le faire. Donc, et du coup, c'est vrai qu'au final, c'est pas les mêmes propos qu'on va leur tenir, parce que là, on leur demande... ils sont toujours en activité au final. J'ai..., ça arrive, mais c'est assez peu, des enfants qui ne sont pas en activité. Avant, il y avait des fois des groupes en autonomie, bah, en fait, qui n'avaient pas achevé leur travail, à la fin de la séance.

I: Oui.D'accord. Donc, ça, c'est un petit peu changé, quand même.

B: Oui, il y a moins d'inactivité, de non-production je trouve.

I: Et donc, du coup, est-ce que tu as l'impression de devoir intervenir de la même manière, ou plutôt moins?

I: Alors, non, on intervient quand même beaucoup. Ils ont quand même besoin d'être orientés, guidés, y'a beaucoup de choses à faire. Il faut quand même souvent remettre en tête toutes les propositions pour que bah, qu'ils n'aillent pas faire tout le temps la même chose, il faut leur faire surtout quand y a des nouveaux... des nouvelles activités dans les espaces, on le dit une fois, puis après eux ils n'y pensent plus forcément, donc là c'est... on doit quand même pas mal intervenir pour ...

I: Pour réguler.

B: Même si ils ne sont pas inactifs, des fois, ils sont un peu trop dans la même activité.

I: Oui. D'accord.

Alors, par rapport à un fonctionnement en atelier tournant, est-ce que tu dirais que tes élèves sont plus autonomes, pareil, ou moins?

I: Ils sont plus autonomes, clairement. Ils sont plus autonomes dans la mesure où d'eux-mêmes ils vont aller chercher quelque chose à faire. Et puis, bah, comme on n'est plus à leur mettre sur la table, aussi, le matériel, ne serait-ce que cet aspect-là, ils savent très bien que bah, pour faire ça, il faut de la colle et des ciseaux. Donc là, ils vont aller chercher tout seul, puisque dans l'espace, y'a pas forcément tout.

B: Ah oui. Et est-ce que tu dirais, pareil, qu'ils collaborent plus entre eux?

I: Ah oui oui. En effet.

Et est-ce que tu dirais...pareil...qu'ils collaborent plus entre eux, pareil, ou...?

B: De fait plus, parce que y a beaucoup d'activités qui sont collaboratives.

I: Ah oui.

B: Si je fais un jeu de loto, si je propose un jeu de loto, il y aura un meneur, et quatre...par exemple quatre enfants, et donc, ils vont se corriger les uns les autres. Puisque là il n'y a plus d'adulte en plus.

I: Oui.

B: Donc, alors, peut-être pas se corriger à chaque fois, mais en général, il y en a toujours un qui va remarquer que Untel a oublié de mettre son jeton sur la lettre qui vient d'être dite, ou quand ils jouent à la bataille, c'est pareil, il y en a un qui veut dire, "mais non!", si, un pense avoir gagné, l'autre va corriger, si c'est, si c'est pas le cas. Et souvent, en fait il va dire 'ben non en fait six c'est plus grand que quatre, donc c'est pas toi qui a gagné c'est moi'".

I: Du coup, bah, ça, c'est une question qui me vient de par ta réponse, mais ce qu'il a des, est-ce qu'il y a des, des, des rôles de leader, un peu, qui s'instaurent?

I: Oui, des rôles naturels. Oui, il y a vraiment, ben ça c'est en fonction des tempéraments des enfants. Et c'est vrai qu'il y a ceux qui savent,... les "sachants", et ils savent qu'ils savent, donc, ils sont très sûr d'eux, ils vont corriger les autres. Donc, on a vraiment là, dans la classe, en l'occurrence, quelques enfants qui... À qui on peut laisser mener une activité et guider les autres, sans problème.

I: Ah oui. C'est bien, ça.

B: C'est pas mal.(rires). Après, il faut faire attention, parce que des fois, ils ont un petit peu trop confiance en eux, et donc, il faut savoir le faire... dans la bonne mesure.

I: Oui, oui, c'est ça. Est-ce que tu as des stratégies pour capter l'attention de tes élèves? Si oui, est-ce que tu as quelques exemples?

B: Alors, en dirigé, du coup, là, pendant que je fais, j'essaye, si ça marche pas, bah, je vais peut-être essayer, je sais pas, ça me vient pas comme ça, peut-être, inventer une petite histoire avec des personnages, d'inventer une histoire, enfin, d'enjoliver la séance, enfin le propos, pour que ce soit plus attractif pour les enfants.

I: Oui,

B: après, je sais que, justement, on n'en parlait tout à l'heure, les leaders, dès qu'on leur donne un rôle, un petit peu plus, donc, je sais que là, je les ai attrapés, mais et après, y a des enfants, ben qui, sont pas demandeurs, en fait, qui n'ont pas encore trouvé d'intérêt aux apprentissages, et, et là, il faut demander de faire les choses, en fait, sans détour.

I: Oui, oui, mais tu te mets pas forcément dans une..., dans une situation de, comment on peut souvent, peut-être voir, parce que là, c'est, c'est plus une question sur l'enseignement en maternelle, en général, où on est parfois dans le jeu.

B: Oui, donc, c'est ce que je disais, je vais leur inventer une histoire, ou des personnages, après, j'essaye quand même toujours de leur dire ce qu'on est en train d'apprendre, non plus...

I: Oui qu'ils sachent qu'on apprend des choses, qu'on est pas,...

B: Voilà, mais c'est vrai que ça m'arrive assez souvent, d'inventer une chanson, sur moi, ou sur la mascotte, pour les capter...

I: Oui, et ça, c'est quelque chose auquel tu recours plus, ou pareil qu'avant?

B: Je pense que c'est similaire.

I: Similaire. OK. Alors, par rapport aux élèves, est-ce que tu as observé des changements dans l'attitude des élèves, entre un fonctionnement en atelier tournant et un fonctionnement, aménagement des espaces, sans forcément reparler de tout ce qu'on a déjà évoqué, c'est-à-dire autonomie, etc.?

B: Alors. Il y a les enfants qui sont moins autonomes de nature, en fait, on a quand même des enfants, à qui on a besoin de dire ce qu'il faut faire, et je pense que avant, et ce sont des enfants, travailleurs,, enfin, qui se mettent au travail sans problème, mais euh...qui sont un petit peu perdus, là, avec toutes ces possibilités, et puis, qui n'arrivent pas à choisir, peut-être. Donc, on voit des enfants qui, voilà, qui savent pas choisir, décider où aller, parce que, ils veulent rester avec un copain, parce que, ben, ils ne sont pas de nature à aller se mettre tout seul sur un travail. Ça, c'est quelque chose qu'on voit, qui est différent. Alors qu'avant, ils étaient en atelier, ils avaient ça à faire, ils ne se posaient pas de questions...Ca peut aussi être des élèves qui font très bien, hein. Donc, ça, c'est vrai qu'il faut..en tenir compte.. Et puis la...la différence, c'est aussi, les élèves

qui, c'est un peu la même chose, qui sont attirés par ...enfin qui..., ils sont...maîtres de leurs apprentissages mais en même temps ils apprennent toujours la même chose (rires), parce qu'ils vont toujours dans le même espace!

I: Oui, le côté répétitif, quoi.

B: Oui, où, parce que, ils aiment ça, ça les rassure de savoir faire, ou alors, parce que, c'est une activité plus amusante, et ...

I: Ou dans laquelle ils sont en réussite, ou...

B: Voilà. Et souvent, les activités en groupe, elles fonctionnent très bien.

I: Ah oui

B: Oui. Donc, ça peut être les jeux collectifs, les jeux de loto, la bataille, quand on met les marottes en place, et qu'ils doivent jouer à trois ou quatre, ça, ça fonctionne, en général super bien.

I: Ça fonctionne bien.

OK, donc, tout ce qui est collaboration, finalement, voilà. Est-ce que tu aurais remarqué que le fait de passer dans tous les espaces comme ça, ça, après, ça, ça vient aussi de la mise en place des compétences qui sont dans les différents espaces, mais, est-ce que tu as remarqué, que, qu'ils créent peut-être plus de liens entre les différents apprentissages?

B: Ben j'allais ... ça me venait en tête là...Après, la question précédente, et en fait, je trouve que ça, dans la classe, ça limite les petits groupes, puisqu'ils vont parfois se mettre en activité avec quelqu'un qui est disponible.

I: Oui,

B: Et alors, aidé ou pas par l'enseignant, ou l'Asem, va faire ça avec lui. Il est aussi libre là, allez, tous les deux, faire ça, et ça pose rarement..., enfin, ...

I: Oui. Du coup, là, ils sont, ils sont plus ouverts aux autres en fait?

B: Oui, et je le vois après en récré, ou les groupes sont tout le temps en train de changer,

I: Ah ça c'est intéressant!

B: Oui alors il y a des noyaux quand même. Mais pour les caractères moins forts, ça, y a beaucoup de...

I: De rotation, en fait?

B: Oui, dans les enfants, enfin dans les petits groupes d'enfants.

I: Oui,, c'est intéressant, ça.

I: D'accord. Dernière question, depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces, penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques?

B: Oui. (Rires)

I: Oui, à quel niveau

B: Oui, parce que.... Alors, des fois, y, je trouve qu'il faut qu'on fasse attention à bien garder, quand même, moment de dirigé, et les temps de, temps, les espaces, sont très agréables, même pour nous, de passer d'un espace à un autre, et puis, de guider les enfants, et tout ça. Et des fois, suivant ce qu'on est en train de faire, ou d'apprendre, je trouve qu'il faut qu'on repense à notre place, quand même, de, enseignants, et au milieu, oui, même si tous les enfants, ils sont autour, et ils apprennent. Des fois, on a l'

impression, qu'on a un petit peu perdu notre rôle, parce qu'ils sont devenus tellement acteurs de ce qu'ils sont en train de faire, que on a l'impression qu'on est... alors que c'est nous qui avons organisé tout ça, mais, peut-être que notre parole, elle reste importante. Il faut penser à bien structurer, parce que ça va vite aussi, ça. On est pris, dans le, dans la classe, et les choses, ils savent les faire, ou pas, parce que, ça dépend des enfants, mais, je pense que, des fois, il faut faire attention à ne pas oublier, bah, voilà, qu'on est les maîtres des lieux et qu'on coordonne.. Il faut que les enfants, le sachent aussi, sur,

I: Et dans la façon dont, là c'est du travail d'équipe, mais dans la manière de penser, bah, la planification des, des apprentissages, en fait. Est-ce que c'est, ça a modifié quelque chose?

B: Oui. Et là, où c'est pas facile, c'est, bah, avec ce fonctionnement en espace, il y a des activités et des apprentissages qui sont propices à être fait en, en demi classe, en fait. Ça fait vraiment jongler entre différents modes d'organisation, et ça, c'est pas toujours facile.

I: D'accord.

B: Parce que, on est, on est plus comme avant. Je sais pas pourquoi, mais, le mode d'organisation, et là, on va jongler, vraiment, d'un temps collectif, après on est en demi-classe, et il faudra proposer une autre activité. Avant, je faisais parfois des apprentissages en groupe classe en entier, notamment, l'apprentissage de la cursive.

I: Oui.

B: Ca m'arrivait de le faire, en groupe, classe en entier, et j'ai des choses, peut-être, qu'il faut qu'on puisse, faudrait peut-être que je le remette, ça fonctionnait bien, on est à deux, avec l'asem, à déambuler dans la classe, pendant qu'ils écrivent, et on corrige Un tel, Untel, au fur et à mesure.

I: Oui, donc, en fait, qu'il y a des moments, si j'ai bien compris, qu'il y a des, des moments, d'espace, de travail dans les espaces, et d'autres moments, plus formels?

B: Ouais, comment, le transmissif, des fois, y, ça va, il y a quand même des choses qu'on peut donner comme ça, je crois, et notamment, voilà, l'apprentissage... ça marche aussi en petit groupe, mais du coup, c'est beaucoup plus long, et, est-ce que peut-être, on perd du temps, à faire passer, et de faire ça, en dirigé, on ne peut pas laisser faire un autonomie, et ça, nous prend du temps. Donc, peut-être, il faudrait instaurer, aussi, des moments pour, un apprentissage ou l'autre, où on peut...

I: Un moment plus collectif?

B: Ouais.

I: OK. Non, tu as quelque chose à ajouter?

I: Non, et ben, je te remercie pour tes réponses, c'était très détaillé.

ANNEXE 3 : Verbatim Entretien semi-directif S.

1er mars 2024

30 minutes et 22 secondes

I: Alors, bonjour S....

S: Bonjour.

I: Est-ce que je peux te demander d'abord quel âge tu as?

S: 37 ans.

I: 37 ans. Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes?

S: Depuis 2017.

I: D'accord, 2017 donc ça fait six ans. Dans quelle classe ou quel niveau?

S: Petite section, moyenne et grande.

I: D'accord. Par quel biais es-tu entré dans l'enseignement?

S: J'avais fait ... lorsque j'habitais en Angleterre. J'ai fait un petit stage dans l'école de mes enfants, de ma fille à l'époque, et ben je suis rentrée comme ça en fait, par le biais d'un petit stage qui m'a énormément plu. Et j'ai commencé un petit peu à apporter mon aide dans l'école de ma fille. Et puis après on a déménagé à Dubaï. J'ai eu l'opportunité de travailler dans une école anglaise en tant qu'assistante support initialement, et puis, voilà...

I: OK. Et dans quel secteur travaillais-tu avant d'être dans l'enseignement?

S: En banque.

I: D'accord, secteur bancaire, finance. Est-ce que tu as passé des diplômes pour démarrer dans l'enseignement?

S: Oui, j'ai passé différents diplômes. J'ai passé des diplômes notamment anglais, CACHE trois, CACHE quatre, CACHE cinq, un PGCE qui est l'équivalent d'un Master 1 dans l'enseignement. Et dernièrement, en 2022, j'ai complété un Master 2 en enseignement spécialisé, en éducation spécialisée.

I: Donc une reconversion complète.

S: Oui.

I: Donc combien d'années as-tu été chargé d'une classe de maternelle depuis que tu enseignes?

S: Quatre ans.

I: Est-ce que c'était un choix ou est-ce que c'était le hasard des affectations?

S: Un choix.

I: Donc tu as..on peut dire que tu es à l'aise avec cette tranche d'âge?

S: Oui, c'est la tranche d'âge avec laquelle en fait j'aime travailler, avec laquelle je me sens à l'aise. Voilà.

I: OK. Et parmi ces années en maternelle, combien d'années as-tu été chargé d'une classe de grande section?

S: Une, quelques... deux trimestres (rires).

I: Depuis le début de l'année.

S: Oui depuis le début de l'année.

I: D'accord. Donc là pareil, est-ce que c'était un choix, est-ce que c'était un hasard?

S: Oui, c'était un choix.

I: Un choix. Alors, comment décrirais-tu de l'aménagement de ta classe au début de ta pratique professionnelle en enseignement? Au tout début.

S: Il y a 6 ans.

I: Oui voilà.

S: J'ai eu la chance de commencer un aménagement des espaces dans le système anglais. C'était très difficile pour moi lorsque j'avais commencé, pourquoi, parce qu'il fallait déjà que je comprenne que les enfants étaient en apprentissage et pas en train de jouer. Puisque moi, il me semblait qu'ils étaient en train de jouer. En fait, non, mais ils étaient bien en train d'apprendre dans les différents espaces bien pensés. Donc voilà, je pense que j'ai répondu?

I: Non, oui, oui. Et donc, oui, tu as même répondu à la question suivante qui était si tu as déjà eu une expérience en maternelle dans un autre établissement, travaillais-tu déjà en aménagement des espaces? Donc là, tu as répondu que oui. Est-ce que par la suite tu as travaillé sur le fonctionnement traditionnel en ateliers tournants?

S: Oui, je veux dire, quand j'ai rejoint l'école en 2020, on était sur un enfin... sur une base traditionnelle, oui, en moyenne section.

I: Moyenne section, oui. D'accord. Donc là, on peut dire que tu as travaillé sur le dispositif en aménagement des espaces principalement depuis... enfin dans le système français, on va dire depuis un an et demi, c'est bien ça?

S: Oui.

I: Est-ce que tu as reçu une formation pour l'aménagement des espaces, ou est-ce que tu as été incitée à tenter cette expérience d'une autre manière?

S: Non, on était quand même invitées à le faire, et on a reçu une petite formation, oui.

I: Oui. D'accord. Est-ce que tu peux décrire, en quelques mots-clés, le dispositif en aménagement des espaces pour toi?

S: Posture enseignante, liberté. Euh... Je dirais qu'en tant qu'enseignante, je me sens quand même assez libre dans ma classe du fait qu'il y ait quand même plusieurs activités à disposition des enfants. Je les trouve beaucoup plus engagés, et puis euh... en apprentissage constant, en fait, puisque tout a été, tout est pensé dans la classe pour que les enfants puissent travailler certaines compétences, et variées également, puisqu'on n'est pas...

I: Donc, est-ce que tu penses que ce dispositif a des avantages pour l'élève ou pas forcément?

S: Oui, il a des avantages. Je trouve que ce dispositif a des avantages pour l'élève puisqu'il permet une certaine liberté tout en, voilà, apprenant en même temps. Donc, il a le choix d'aller dans les espaces qu'il souhaite et pas forcément d'être dirigé par l'enseignante.

I: Donc, principalement le choix en fait?

S: Oui, donner le choix aux enfants puisque, lorsque c'est l'enfant qui choisit l'activité, il y a plus d'engagement. Il est plus intéressé, et puis plus à même de réussir en fait, il est en position de réussite parce que c'est lui qui va choisir l'activité qu'il souhaite au moment où il le souhaite aussi.

I: OK. Et pour l'enseignant (e)?

S: Alors pour moi, je trouve que c'est bien aussi. Moi, j'aime travailler dans les espaces, je suis pour le travail dans les espaces. C'est plus... Je trouve que ça reste un petit peu compliqué pour l'enseignante de suivre les progrès des enfants et surtout l'évaluation. Donc, c'est là où je mets, bah...,

I: En fait, la question suivante elle est sur les difficultés. Donc, on peut enchaîner là-dessus.

À moins que tu veuilles d'abord développer un peu les avantages?

S: Alors, les avantages que ça présente pour l'enseignante, sont... J'ai aussi une certaine liberté dans ma classe. Et alors, ce qui est intéressant aussi, c'est que des fois, on peut aussi sortir un petit peu de notre planification et voir un enfant faire une activité très intéressante, le mettre un petit peu, voilà, le mettre en avant devant les autres. Et je trouve, voilà que les modalités traditionnelles ne permettent pas forcément cette souplesse là. Et là, je trouve que comme on a cette possibilité de sortir un petit peu notre planification, et voilà, de voir un enfant faire une autre activité qui est très intéressante, de pouvoir le mettre en avant, ça soulève encore le questionnement pour l'enfant, pour les autres enfants. Je prends un exemple sur une activité de science. Les enfants avaient à disposition des ballons de baudruche, des petites pompes, il y a un ballon qui a éclaté, on s'est tous arrêtés, on est parti autour de lui, et on a fait une autre mini séance sur voilà ce qu'il venait de se passer. Je trouve ça...

I: oui, ça permet de rebondir facilement sur des micros-événements ou euh...

S: Oui exactement et puis d'embrayer sur d'autres apprentissages aussi.

I: D'accord. Donc, oui là, as-tu rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement? Tu en as un peu parlé par rapport à ton tout début de carrière en tant qu'assistante. Là, en tant qu'enseignante, du point de vue de ta pratique de classe, quelles sont les difficultés que tu as pu rencontrer?

S: Alors, moi, c'est vraiment suivre les progrès des enfants et l'évaluation.

I: D'accord. Vraiment sur la validation des apprentissages, en fait.

S: Oui, c'est ...

I: Depuis le début de la mise en place ou c'est quelque chose qui était apparu, euh...?

S: Non, c'est récemment en fait que je me pose vraiment des questions sur comment je pourrais suivre ces élèves, en fait, qui sont quand même en constante progression. Et non, c'est récent, quand même, puisque j'avais pas le même niveau, aussi, j'avais pas des grandes sections, et cette année, j'ai des grandes sections. Et donc, je me mets, quelque part, un peu, comme c'est une fin de cycle aussi, pour les préparer à aller au CP. Là, cette année, vraiment, c'est mon souci, c'est mon élément principal en fait, voilà.

I: Et par rapport à d'autres aspects, peut-être, de la pratique de classe, est-ce que au début il y a des choses que tu as trouvé peut-être plus difficile ou, ou tu es rentrée vraiment comme ça?

S: Moi, j'ai... un peu, moi, j'ai appris à travailler dans le...dans les aménagements des espaces,

I: Oui, c'est vrai.

S: Donc, après, c'est difficile pour moi de pouvoir me... je, non, pour moi, ça a toujours... j'ai toujours fait ça, en fait, finalement.

I: À part finalement les deux années euh de ... (covid).

S: Oui.

I: D'accord. Par rapport à, donc la difficulté principale que tu as soulevée sur la validation des apprentissages, est-ce que tu as pu identifier des solutions et si oui, est-ce que tu as été aidée par tes collègues à ce niveau-là?

S: Alors, j'ai identifié des solutions, oui, notamment une. Donc, c'est pour la mise en place d'un petit carnet qui reste tout de même très chronophage pour l'enseignante. Oui, j'ai été aussi aidée par, par des collègues sur... Ben, en fait, sur le fait que je pouvais quand même avoir un petit carnet, mais avec peut-être moins... de, de compétences dessus. Donc, ça, c'est... on en a discuté ensemble, et j'ai trouvé c'est vrai très intéressant puisque moi, tout de suite, pour moi, il fallait absolument avoir ce petit carnet dans tous les espaces. Et en fait, on s'est rendu compte que c'était un petit peu compliqué à mettre ça tout de suite en place. Et en discutant ensemble, et avec leur aide, je l'ai réduit à trois espaces pour le moment.

I: D'accord. Donc, c'est en cours de...

S: C'est en cours.

I: De solutionnement?

S: Exactement.

I: Alors, dans un fonctionnement en ateliers tournants que tu as utilisé pendant deux ans, c'est bien ça?

S: Oui

I: Quelles étaient les principales interactions avec tes élèves? Est-ce que tu peux décrire un peu le type d'interaction que tu avais avant?

S: Justement, dans les interactions, la méthode traditionnelle, j'ai trouvé qu'elles étaient très limitées et qu'elles se... justement, elles se limitaient justement à l'activité du moment où et... et la différence du travail dans les espaces, où on a e interactions avec les enfants, étant donné qu'on tourne avec eux, on voit un petit peu ce qu'ils font, quand ils le font. Ils nous expliquent davantage. Donc, on accorde plus de temps aux enfants dans l'aménagement des espaces. Ateliers tournants, je trouve que les échanges principaux restent autour de l'activité.

I: De l'atelier dirigé?

S: De l'atelier dirigé du moment.

I: Ou alors en collectif?

S: Oui ou en collectif, mais c'est très limité. Ça se limite vraiment au sujet du moment.

I: D'accord. Bah, du coup, c'est ce qui... tu as répondu également à la question suivante. Donc, penses-tu que le dispositif en aménagement des espaces les favorise ou pas nécessairement? Donc, d'après ce que tu as dit,...

S: Oui je trouve que ça favorise, oui. Et même entre eux, je trouve qu'il y a plus d'échanges, entre eux également, puisque quand on a des ateliers en traditionnels, c'est vrai que les enfants, ils échangent plus sur euh... ben parce qu'on les met en binôme, peut-être sur et avec leur binôme, peut-être des fois donc ils échangent vraiment sur l'activité et pas forcément sur d'autres choses. C'est mon...de ma petite expérience, c'est ce que j'ai remarqué.

I: Oui, oui, bon ben c'est quelque chose qui se voit assez vite, a priori.

I: Non, comment gères-tu la différenciation, en particulier dans les espaces en autonomie?

S: Alors, la différenciation, encore une fois, lorsque j'ai... je suis rentrée dans ce métier, et donc dans l'établissement où j'étais, c'est quelque chose qui se faisait naturellement. Donc, j'ai appris, en fait, à travailler dans les espaces tout en différenciant. Donc, j'ai pas...

I: Donc tu as appris, en fait, c'est pas quelque chose qui... te pose problème,

S: Mais non, j'ai appris à différencier d'office.

I: D'accord. Et donc, tu peux donner quelques exemples de différenciation, du type de différenciation que tu peux mettre en place, dans les espaces?

S: Oui, alors, par exemple, pour un atelier de cartes à pinces, pour que les enfants soient toujours en réussite, pas forcément, ce que je fais, c'est que j'ai des cartes, dans un atelier car, t'as pas un son de un à cinq, six, à dix, neuf parfois. J'ai jusqu'à quatre niveaux, en fait, voir même des fois cinq, pour les très bons, de différenciation.

I: D'accord. Et comment les élèves savent quel est le niveau qu'ils doivent effectuer? Est-ce que...vous leur indiquez?

S:... Alors, je... quand il est présenté, enfin, lorsque je présente les ateliers que nous avons dans les espaces, je le dis. J'ai aussi mis en place un code couleur et des niveaux avec des animaux. Cependant, je... en fait, je ne m'attarde pas trop sur le niveau. Je dis davantage, je préfère dire aux enfants, voilà, vous essayez de un à cinq, si vous trouvez que c'est trop facile, vous passez sur les niveaux suivants.

I: D'accord.

S: Et les animaux, c'est pareil, c'est juste que... Voilà, je dis aux enfants, vous avez besoin de travailler ce niveau-là, mais sans forcément dire que c'est un niveau supérieur /inférieur, pour pas les...pour qu'ils aient toujours leur posture d'enfants en maternelle et voilà...

I: Qu'il y ait une progressivité?

S: Qu'il y ait une progressivité, et pas de.., sans pressuriser, sans mettre de pression sur eux.

I: D'accord. Alors, arrives-tu à dégager des temps concrets d'observation et d'étayage dans les espaces?

S: Alors, oui... et non, alors je... oui c'est très contradictoire. Je dirais à 50 %, oui, à 50% non. C'est... oui, je le fais. Donc, dans mon emploi du temps, j'ai des moments dans la journée où c'est moi qui suis dans les espaces en train de regarder ce que font les enfants. Dernièrement, j'ai trouvé ça un petit peu... et encore plus difficile sur cette période de l'année, en grande section. J'ai mis en place des groupes, des groupes de travail, et donc, nous sommes deux groupes en... en dirigé, semi dirigé. Et sur les conseils de ma directrice, je... Voilà, je m'arrête un petit peu pour aller observer ce que font les enfants dans les espaces, étant donné qu'ils sont moins nombreux. Je peux y accorder un peu plus de... en fait, je suis beaucoup plus concentrée avec eux, du fait qu'ils sont moins nombreux dans les espaces.

I: D'accord. Donc, c'est... On peut dire que c'est aussi encore un peu en expérimentation, en terme de fonctionnement?

S: Oui, oui. Ça a fonctionné, là pour le moment, ça fonctionne bien, cette semaine, après je ...voilà, je verrai un peu plus...

I: D'accord. Alors, de quelle manière procèdes-tu pour la gestion de ta classe?Donc, la gestion collective, principalement?

S: Lorsqu'on arrive le matin, où?

I: A n'importe quel moment, enfin, dans un... , tout le... à tous moments de la journée, que ce soit au niveau des comportements, ou de...

S: D'accord.

S: Alors, dans la classe, enfin, dans ma gestion de classe, je suis... je... je responsabilise beaucoup les élèves, en fait. Par exemple, pour les règles de vie, je n'ai pas forcément d'affichage sur qu'il ne faut pas faire, puisque voilà, je préfère que... ils aient, visuellement, quelque chose de... de positif, même si voilà, ça n'empêche pas que les choses arrivent. Et en fait, voilà, les responsabiliser. Je m'arrête, par exemple, souvent sur la gestion de comportement lorsque je vois quelque chose de bien. Un enfant fait de bien, qui était bienveillant avec, avec un autre enfant, je le signale, je le soulève, et on nous arrive d'en discuter en fin de journée. Lorsqu'un enfant, ne fait pas... enfin qu'il ne respecte pas les règles de vie, je soulève également. Je n'ai pas forcément de punition. Je suis plus pour la... pour la réflexion, qu'ils puissent réfléchir à ce qu'ils ont fait. S'ils l'ont bien fait, mal fait, pourquoi? En fait, dans la classe, il y a quand même, les élèves sont quand même, très responsables, puisqu'ils ont la responsabilité de leur petit carnet. La mise en place de routine, j'aime mettre en place des routines dans la classe. C'est très important. Ils arrivent le matin et savent qui doit faire leur petite date dans leur cahier, lorsqu'ils sont en acti.. en atelier, pardon pas en activité, et qu'ils ont terminé, qui n'ont plus forcément envie d'aller... dans les... dans le travail dans les espaces, et qu'ils ont absolument tout fait. Il y a, j'ai mis en place un petit cahier. Ils aiment dessiner, s'ils aiment colorier, voilà, ils prennent leur petit cahier d'activité. Ils vont s'occuper ...voilà , en fait, de responsabiliser les enfants, mettre en place des routines, c'est un petit peu comme ça, que j'arrive à fonctionner dans la classe.

I: D'accord.

S: En termes de bruit, je dirais qu'on est quand même, sur un niveau sonore assez élevé, parce que voilà, c'est une classe qui vit. Et je le leur rappelle, mais c'est vrai que le niveau sonore est peut-être plus élevé qu'une autre classe.

I: D'accord. Et ça, c'est dû au fonctionnement?

S: C'est dû au fonctionnement, je trouve qu'on trouve tous notre... Oui, ils sont tous occupés à travailler, voilà, Il faut... il faut, oui, ils continuent de discuter. Je... en fait, je ne bloque pas forcément les échanges entre eux, ils font leur atelier, font leur petit atelier, puis discutent en même temps.

I: Est-ce que ça, est-ce que parfois ça, ça peut être gênant pour les apprentissages?

S: Alors, tout dépend de ce qu'on fait. Sinon, je suis en atelier dirigé qui nécessite un peu plus de concentration, soit je vais dehors. Si j'ai pas la possibilité de sortir de la classe, je leur demande, de baisser un petit peu le niveau sonore. Ils le respectent, ça va, c'est respecté dans je dirais 70 % des cas, ils le respectent.

I: Ok.Donc, est-ce que tu penses que tu as modifié ta manière de procéder, en, en termes de gestion de classe, par rapport à un dispositif traditionnel?

S: Oui, puisque l'aménagement des espaces reste un dispositif beaucoup plus souple pour l'enfant, mais aussi pour moi, en tant qu'enseignante. Et encore une fois, peut-être qu'un dispositif traditionnel, j'aurais, voilà, j'aurais souhaité qu'un peu plus de calme dans les... dans les... parce qu'ils sont en atelier, c'est pas le cas, pour le travail dans les espaces, et ils continuent, enfin, ils apprennent, ils savent respecter les règles lorsqu'il faut les respecter. On a des temps de regroupement qui permettent de... voilà, de vraiment, les... les calmer. Ils le respectent aussi. Donc, oui, plus de souplesse.

I: D'accord. Est-ce que, par rapport au fonctionnement en ateliers tournants, tu trouves tes élèves plus autonomes?

S: Ah oui! Très autonomes, puisque ben, je... je n'ai pas forcément, dans... sur une journée, j'ai, par exemple, on va prendre une période, mais les enfants savent exactement ce qu'ils peuvent faire dans la classe. Il y en a aucun qui... m'a, ben,, il y a quelques... uns, mais bon après ça fait partie de la nature de l'enfant, aussi, mais je n'ai pas d'enfants qui disent: “ bah, je ne sais pas quoi faire.” Ils savent que, si sont pas avec moi ou avec l'assistant, Amélie, faire le travail dans les espaces. Si vraiment ils ne peuvent pas faire tout ça, on a d'autres espaces dédiés pour eux, s'ils ont envie de se retrouver dans un espace un peu plus calme, ils y ont accès. Je trouve que...

I: D'accord. Est-ce que tu dirais qu'ils collaborent davantage entre eux, au niveau de leurs apprentissages?

S: Oui, oui, déjà ils sont plus en interactions, donc forcément, oui. Et on a des activités spécifiques aussi, pour qu'ils puissent collaborer, les jeux de société, par exemple, je pense à ça, c'est des, c'est des jeux, qui se trouvent dans les... dans le travail dans les... dans les... dans les activités en aménagement des espaces. Et donc, ils les prennent naturellement. Ils s'installent, ils savent que ce sont des jeux qui se jouent à deux, à trois, en fonction du... du, des règles que nous avons défini préalablement ensemble. Ils s'installent, et puis ils jouent..., et ça se passe bien.

I: Et ça se passe très bien. D'accord. Est-ce que tu as des stratégies pour capter l'attention de tes élèves?

Des petits trucs?

S: Oui. la chanson. Le rappel, lorsque j'ai besoin voilà d'un calme total, je fais une petite chanson, et là j'ai tout de suite le silence total.

I: D'accord. Est-ce que... est-ce que tu dirais que tu as souvent recours à des... peut-être à des jeux d'actrice, à des mimiques, des choses comme ça, ou pas spécialement?

S: Je suis actrice dans ma classe. Je jacte toute la journée, oui. J'ai recours à des petits, beaucoup d'expressions corporelles, (Oh! exemple donné par la maîtresse) et puis

d'émotions aussi, sur le visage. D'un visage, voilà, content, lorsque je vois quelque chose qui est... qui est bien faite, où non.

I: Donc beaucoup de communication corporelle, en fait.

S: Oui, corporelle.

I: D'accord. Est-ce que ça, c'est quelque chose qui est nouveau ou qui est... que tu as toujours utilisé avec les enfants?

S: Je dirais beaucoup plus maintenant. Euh...peut-être parce que je me sens plus à l'aise aussi.

I: Donc, ce serait plus lié à ton parcours personnel, en fait.

S: Oui.

I: Que vraiment, à un style de fonctionnement. Au niveau de l'élève, est-ce que tu as observé des changements dans leur attitude par rapport aux apprentissages, peut-être entre les deux, les deux types de dispositif? Ça a déjà été un petit peu évoqué? De par le choix...etc

S: Oui les enfants ils sont beaucoup plus autonomes. Lorsque je vois certains élèves qui sont capables d'expliquer ce qu'ils font, pourquoi ils le font. Sur le cahier, ils savent exactement combien de fois ils doivent le faire avant d'être évalués. Ils savent également que, qu'il faut prendre l'iPad pour faire quelques photos des activités, lorsque l'adulte est occupé. Enfin, oui,

I: Donc, c'est quand même des... des changements assez... énormes.

S: Oui assez important, choquant, en fait.

I: C'est beaucoup d'autonomie qui ressort dans tes propos. Tu as aussi beaucoup parlé d'engagement, beaucoup plus d'interactions entre eux et avec l'adulte, beaucoup plus de collaboration. Est-ce que... est-ce que tu as remarqué, par exemple, qu'ils pouvaient... qu'ils faisaient plus facilement des liens entre les différents, les différents apprentissages? Ou ce n'est pas notable, forcément?

S: Oui, alors ça dépend. Je dirais, ça dépend, le... l'apprentissage, ça dépend de, le... Voilà, l'objectif, ça dépend, les... et matières aussi. Oui, ils... font le lien entre, entre les différents, les différents apprentissages. Et aussi, une chose que j'ai remarqué, je ne sais pas si ça répond à la question ou pas, mais... dis, à... tes activités, qui aussi n'intéressent pas, et nous ça nous permet de les voir, et... de de les changer, de les modifier, ou de les rendre un peu plus... Plus intéressantes pour eux, en leur demandant: “. Mais oui, je ne vois personne dans l'espace de lettres, par exemple, pourquoi vous n'y allez pas?”. Il y a des enfants qui disent, ” on a déjà fait l'activité”. Ah, ben là ça fait un petit moment que ces activités y sont, il serait peut-être temps de les changer. Ou ils donnent leurs avis, en fait, sur les... sur les activités, et pourquoi il ne... font pas cette activité.

I: Ah ça c'est intéressant, parce que ce n'est pas quelque chose forcément qu'on leur donnait la possibilité de faire.

S: Non,

I: Si on proposait une activité en autonomie, on ne voyait pas forcément le niveau d'attractivité de celle-là.

S: Exactement.

I: D'accord. Donc, c'est ma dernière question, après tu pourras bien sûr rajouter quelque chose si tu le souhaites. Donc, depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces, penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques?

S: Oui.

I: Sachant que tu as commencé par ça?

S: J'ai commencé par ça, effectivement, mais la place de l'évaluation. L'évaluation ne prenait pas autant de place dans ma pratique. Aujourd'hui, je... je la trouve nécessaire. Alors, peut-être parce que j'avais des niveaux, Ben, j'avais petite section, donc forcément, on se dit, peut-être que c'est un peu... ils ont encore le temps d'apprendre si ce n'est pas encore acquis. Mais là, c'est vrai que je me répète un petit peu, cette année, je trouve que voilà, l'évaluation prend une place très importante dans... dans ma pratique, puisque voilà, faut pas l'oublier, on est quand même là pour... pour les évaluer aussi. On ne peut pas passer la journée juste à faire des activités sans voir s'ils progressent correctement.

I: Est-ce qu'on est là pour les évaluer, ou pour qu'ils apprennent des choses?

S: Non, pour qu'ils apprennent et aussi qu'on voit leur...

I: Qu'on soit capables de valider leurs acquis.

S: Oui exactement, il peut passer au niveau supérieur, bah, il a bien acquis les compétences nécessaires.

I: D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter, peut-être une question que je n'aurais pas posée?

S: Non, juste que je veux... Je pense que l'aménagement des espaces nécessite aussi d'avoir une personne en posture enseignante assez dynamique, je dirais, dans la classe. C'est important, quelqu'un qui a... qui n'a pas d'énergie, pas assez d'énergie, je pense que ce serait quelque chose de... ça c'est fatiguant, puisqu'on est constamment en action. Je trouve qu'on l'était beaucoup moins, en traditionnel, et là, on est plus en action, on tourne beaucoup plus dans la classe, on est sur plusieurs activités à la fois. Donc,

voilà, de l'énergie, et aussi de l'expérience, je trouve que c'est nécessaire aussi, pour... pour mener à bien, en fait, les... activités

I: D' avoir eu d'abord une expérience dans un autre système, ou pas forcément, en avoir... d'avoir de l'expérience, en général,

S: Alors pas forcément, mais d'avoir de l'expérience en général. Je dirais..

I: De savoir prendre du recul sur..., sur... sur son travail.

S: Voilà, Oui.

I: Oui, d'accord. Eh bien, merci beaucoup,

S. Avec plaisir.

ANNEXE 4 : Verbatim Entretien semi-directif A.

27 février 2024

38 minutes et 57 secondes

Intervieweur : Bonjour, je te remercie d'avoir bien voulu participer à ma recherche de mémoire de Master. Ce mémoire se propose d'étudier dans quelle mesure le dispositif en aménagement des espaces dans vos classes peut avoir une influence sur votre posture d'enseignant. Cet entretien constitue la première partie de la collecte de données. Il sera suivi, dans quelques semaines, d'une séance d'observation filmée, suite à laquelle nous nous reverrons pour analyser cette séance. Es-tu d'accord pour que cet entretien soit enregistré ?

A : Oui, je suis d'accord.

I: Alors, quel âge as-tu ?

A: Incessamment, 48.

I: Depuis combien de temps enseignes-tu ?

A: Depuis 2002.

I: Et dans quel niveau de classe, majoritairement ?

A: J'ai commencé en collège à l'époque, en tant que professeur remplaçante, maître auxiliaire en arts plastiques. Et ensuite, au bout de 4 ans, j'ai commencé à travailler en primaire en tant que professeur des écoles. Et puis, depuis, je suis professeur des écoles.

I: Ok, donc ça rejoint un peu la question suivante. Par quel biais es-tu entré dans l'enseignement ?

A: Au début, c'était vraiment par des... Au tout début, j'étais surveillante. Puis, après, en travaillant au collège, j'ai pu avoir l'opportunité d'effectuer quelques remplacements dans le collège où j'étais surveillante. Et après, j'ai postulé pour faire ces remplacements-là. Au début, j'ai hésité entre passer mon CAPES pour être professeur d'arts plastiques et passer le CRPE. Et puis, finalement, j'ai trouvé que l'enseignement dans le premier degré était beaucoup plus riche pour moi, en tout cas, que ce que pouvait être l'enseignement dans le second degré.

I: D'accord, très bien. Est-ce que tu travaillais dans un autre secteur, avant de travailler dans l'enseignement ?

A: Non, non.

I: Combien d'années as-tu été chargé d'une classe de maternelle, à peu près ?

A: J'essaie de répondre rapidement, mais je compte... On doit être autour de 8, 10 ans. De maternelle...

I: D'accord, donc une dizaine d'années,

A: Voilà.

I: Est-ce que c'était par choix ou c'est un hasard d'affectation ?

A: C'était un hasard des affectations, la plupart du temps. J'ai pas forcément choisi, mais j'ai quand même une préférence pour le cycle 2, cycle 1, de toute façon.

I: D'accord, donc ça, c'est bien trouvé. Donc en gros, tu te sens à l'aise, en fait, dans cette tranche d'âge?

A: De la maternelle jusqu'au CE2 , oui je suis plutôt à l'aise.

d'accord.

I: D'accord. Alors, parmi les années en maternelles, combien d'années en grande section ?

A: Alors, j'ai fait des classes multiniveaux avec de la Grande Section dedans. Donc... j'ai fait beaucoup de moyenne section, finalement. Et je pense qu'on doit être à la... peut-être 4 ou 5e, à 5e année en grande section, si on compte à peu près. Voilà, j'ai... mais j'ai fait des classes multiniveau, aussi, du coup, avec de la Grande Section mélangée. Petit, j'ai fait des classes à triple niveau : petit, moyen, grand.

I: Et c'est un niveau dans lequel tu te sens bien ?

A: Je me sens bien en grande section, oui. Même si j'ai quand même une préférence en maternelle pour la moyenne section.

I: D'accord, ok. Alors, comment décrirais-tu l'aménagement de ta classe au début de ta pratique en maternelle ?

A: Quand j'ai commencé à enseigner en maternelle, pas ici?

I: Oui.

A: D'accord, bah en fait, j'arrivais dans un espace et il fallait que je m'adapte à la classe qui était déjà là. Et selon les écoles, ben, parce que moi, j'ai pas eu forcément de poste pérenne. Si, quand j'étais à l'étranger, j'avais des postes sur plusieurs années, mais quand je revenais en France, c'était assez bref. Je m'adaptais à ce qu'il y avait, mais j'avais une réflexion qui était peut-être moins grande. C'est-à-dire, j'ai essayé d'avoir un espace regroupement, des petites tables, parce qu'on fonctionnait avec les ateliers tournants. Donc, il fallait qu'il y ait des tables pour pouvoir travailler en petit groupe de 6/8 élèves. Et voilà, j'ai essayé de répondre à cette demande. Après, il y a une des classes où j'ai travaillé où l'IEN, en fait, était passé dans l'école et avait décidé qu'il y aurait moins de

chaises que d'enfants pour que les enfants soient tout le temps en activité. Du coup, j'ai une classe un peu particulière où il y avait pas beaucoup de chaises et...ça changeait forcément, ça obligeait à changer un petit peu la pratique. Et j'ai travaillé aussi avec le Covid, et des enfants, un par table, et matériel individuel, tout séparé de 6 pieds.

I: Alors on va passer aux questions qui sont plus directement sur la pratique pédagogique. Donc est-ce que tu as déjà travaillé en aménagement des espaces, tu as déjà plus ou moins répondu à la question. Donc c'est plutôt non?

A: Plutôt non en maternelle. Après j'ai eu une réflexion quand j'étais en élémentaire autour des classes flexibles.

I: D'accord.

A: J'étais déjà avant justement qu'il y ait le Covid, j'étais vraiment rentrée dans une réflexion autour de la classe flexible sur le cycle 2.

I: Et euh cette réflexion elle a été amenée par euh...par une démarche individuelle ou euh...?

A: Une démarche individuelle.

I: Ou tu avais eu une formation?

A: Non. C'était une démarche individuelle. Je trouvais que c'était intéressant et que ça répondait à... ça correspondant plus à ma manière de voir l'enseignement.

I: D'accord.

A: Quelque chose de moins frontal, où les enfants pouvaient se déplacer, avec des... avec des pôles en fait. Euh, je trouvais ça intéressant. Et le fait que les places ne soient pas définies aussi j'aimais bien. Même si ça crée un petit peu de chaos.

I: Donc, comment est-ce que tu décrirais le dispositif en aménagement des espaces, mais en quelques mots, donc on ne rentre pas dans quelque chose de...?

A: Pour moi c'est encore une réflexion, c'est - dire, que pour moi il y a encore malgré tout une ambiguïté entre, même si on en avait parlé, entre ce qui est la classe flexible, et ce qui est l'aménagement des espaces je trouve qu'il y a quand même beaucoup de points communs. Donc pour moi je dirais que l'aménagement des espaces, il y a toujours une idée de pôles toujours pareil, et d'espaces dédiés à certains domaines, où l'enfant peut retrouver un panel d'activités. Après ça se distingue de Montessori puisqu'il y a beaucoup d'activités qui nécessitent justement un travail de coopération, ce qui n'est pas le cas avec Montessori, ils ne vont pas prendre un petit tiroir, une petite activité individuelle, ils peuvent jouer il y a des jeux de société, il y a des espaces, etc... dédiés aux jeux collectifs... Et par contre, euh, comment je pourrais déterminer ça, voilà c'est pas facile comme question c'est pas facile... c'est une classe avec des pôles euh... On peut mettre en pause, 2 minutes?

I: En quelques mots, peux-tu définir le dispositif en aménagement des espaces ?

A: Donc, en fait, c'est une réflexion autour de l'enseignement qui va... faire un enseignement qui va rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, à travers justement l'aménagement de la classe en différents pôles. Et aussi, euh...c'est difficile!

I: Non, mais juste donner des mots clés, tu vois. Des trucs qui te...

A: Alors c'est euh... Il y a une réflexion sur forcément l'espace physique de la classe au service de l'apprentissage.

I: D'accord.Oui mais voilà, c'est suffisant pour le moment.

Est-ce que tu penses que, du point de vue de l'enseignant, ça a des avantages ?

A: Alors, maintenant, oui. Au début, quand j'ai commencé, peut-être un peu moins, c'était plus compliqué, parce que j'avais vraiment la tête dans le guidon. Mais maintenant, oui, parce qu'en fait, on peut avoir vraiment des temps d'observation beaucoup plus grands que quand on travaille avec les ateliers tournants. Vers les ateliers tournants, finalement, on va observer les enfants dans un atelier sur un temps d'apprentissage particulier. Alors que là, finalement, on peut observer vraiment beaucoup plus les élèves. Après, l'évaluation, elle reste complexe, quand même. Mais l'observation est facilitée, en tout cas.

I: D'accord. Alors, as-tu justement rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement, du point de vue de ta pratique de classe ?

A: Alors, oui, forcément, j'ai rencontré des difficultés, parce qu'en fait, par exemple, sur la passation des consignes, sachant qu'il y a une multitude d'ateliers et d'espaces, ça complexifie la passation. Si on veut pas perdre, on va pas non plus passer trois quarts d'heure tous les lundis à expliquer comment ça fonctionne. C'est quelque chose qui est, qui est complexe et qui doit se faire petit à petit. Je trouve que vraiment les premiers, les deux, trois premiers mois, de toute façon, c'est forcément difficile, parce qu'il faut que les enfants rentrent dedans, ce fonctionnement là, et comprennent que certains jeux, finalement, les règles, la manière d'y jouer, elle va pas trop varier. Et mais ça nécessite des redites qui, au début, finalement, sont compliquées. Donc, peut-être, (chuchoté: c'était quoi la question?)

I: Les obstacles que tu as rencontrés...

A: Bon, donc, la passation, et aussi les temps de... Et ça, je commence à y réfléchir, les temps de, tu sais, de comment on appelle ça?

I: Transition?

A: Non, pas forcément de transition, quand on... d'institutionnalisation, des apprentissages.

I: Ah oui oui, d'accord.

A: En fait, il y a la problématique, enfin, pour moi, la difficulté, c'est la transmission des consignes et le fait de transformer un atelier en apprentissage. L'atelier autonome en l'apprentissage, c'est pas facile. Le, les temps d'institutionnalisation, et l'évaluation, quand même, fine....Alors, petit à petit, je commence à réfléchir, mais c'est quelque chose qui est pas évident directement, parce que ça change vraiment d'une pratique de maternelle classique. Et il y a beaucoup de mouvements, beaucoup de choses, et c'est également... et difficile de contrôler certains enfants qui sont vraiment complètement dans le jeu et qui ne sont pas rentrés, eux, dans une démarche d'apprentissage.

I: Oui. Donc, tu dirais, par exemple, la gestion du groupe classe, enfin c'est un des exemples que tu as donnés, mais la gestion du groupe classe, ça peut être un obstacle pour?

A: En tout cas, c'est un questionnement. Un obstacle, non, je pense que c'est plus un questionnement qu'un obstacle.

I: Un ajustement?

A: voilà, plus qu'un 'obstacle. Et je trouve que justement, ça, l'aménagement des espaces, il répond, quand même, à... c'est une vision de la gestion de classe qui me plaît bien, enfin, ça, ça aide, je trouve, à gérer une classe, même si, au début, voilà. Mais ce qui est difficile, quand même, c'est comment on passe de l'aménagement des espaces à la mise en place d'un dispositif pour le rendre pertinent pour les enfants, parce qu'en fait, c'est ça, c'est... ce genre de, gratter la table, va-et-vient entre les deux, qui n'est pas facile.

I: Bah, du coup, comment, comment as-tu pu identifier des solutions, et peut-être, quels types de solution ?

A: Bah, déjà, j'ai re-réfléchi à mon aménagement des espaces. C'est-à-dire que j'ai re-travaillé, physiquement, l'aménagement de ma classe. J'ai ouvert la porte, j'ai fait en sorte d'avoir un espace agrandi avec l'espace couloir, qui est disponible, ce qui permet d'avoir moins de bruit aussi dans la classe. d'avoir des ateliers des espaces où le langage est plus... est nécessaire, un petit peu à l'extérieur de la classe, par exemple tout ce qui est jeux de société, tout ce qui est espaces à scénario...

I: Donc, tu as réfléchi à ton aménagement des espaces?

A: J'ai fait en sorte aussi,... Voilà, de travailler la circulation, aussi. La circulation, le fait d'ouvrir... donc, comme je disais, la porte, et de d'agrandir l'espace de ma classe à un espace parallèle, entre guillemets, qui permet aussi aux enfants de s'exprimer un peu plus fort, d'avoir des interactions qui sont plus bruyantes, entre guillemets,

I: En profitant des couloirs?

A: Oui, en profitant des couloirs, du sol, aussi, c'est-à-dire qu'en fait, j'ai essayé de réfléchir à un aménagement, à la fois, des tables, mais utiliser également le sol, le couloir. Et puis, au fur et à mesure, j'ai enlevé, au maximum, tout ce qu'il y avait sur les tableaux, pour les rendre, en fait, utilisables pour les élèves. Tout ce qui est rituel, je l'ai mis dans un coin, finalement, qui sert le matin, et cetera. Mais les tableaux, ça doit rester des espaces de travail pour les enfants. Donc, voilà. Donc, à la fois, j'ai réfléchi à un aménagement de la classe, des meubles, mais également, bah, du couloir, du sol. Et j'ai réfléchi à une idée de circulation, voilà.

I: Et dans les solutions que tu as pu trouver, est-ce que tu as été aidée par tes collègues, ou est-ce que ça a été des types de concertation, ou plutôt une réflexion personnelle ?

A: Une réflexion personnelle, mais aussi une observation, c'est-à-dire qu'en fait, je suis allé voir dans les classes des autres, j'ai regarder comment c'était fait. J'ai également regardé, après, des vidéos, et j'ai lu quelques, quelques articles sur l'aménagement des

espaces, et cetera. Et ça m'a permis, justement, par exemple, tout ce qui est regroupement, de le mettre au centre de la classe.

I: Oui ce qui était une solution intéressante, oui.

Dans un fonctionnement en atelier tournant, quelles étaient les principales interactions avec tes élèves, rapidement ?

A: Ben, ça dépend, c'est-à-dire qu'il y avait des interactions langagières, une reformulation, peut-être, plus en lien avec ce qu'ils étaient en train de faire. C'était... J'avais peut-être... Mais là, en fait, en début d'année, enfin, c'est compliqué à ce que ça... écrit, ce que je suis en train de dire, et je veux reprendre ma phrase.

I: C'est pas grave, ça.

A: Bon, les interactions avec mes élèves, elles étaient, elles étaient intéressantes, mais elles étaient vraiment sur, souvent, au moment de l'atelier.

I: Oui,

A: Voilà. Alors que maintenant, je peux observer beaucoup d'autres choses, c'est-à-dire que tout ce qui est travail en autonomie, autogestion du comportement, relation avec les pairs, j'ai un regard qui est beaucoup plus général sur les enfants. Alors que, avant, peut-être que j'avais l'impression d'avoir un regard plus pointu, mais c'était sur des temps plus limités. Là, j'ai une vision plus globale des enfants. Après, j'ai encore un travail à faire autour de l'évaluation, qui est pas du tout abouti, encore. Mais bon, je découvre, en même temps que les enfants, aussi, cette pratique. Et je suis en train de réfléchir à une mise en place pour ça, et aussi pour les temps d'institutionnalisation.

I: Institutionnalisation, oui. Du coup, est-ce que tu penses que le dispositif en aménagement des espaces favorise les interactions, ou pas nécessairement ?

A: Ah, oui, oui, ça favorise, forcément, les interactions. Et ce qui est intéressant, aussi, c'est que les enfants deviennent plus autonomes. Je trouve, vraiment, ce repère, aussi, dans, dans l'espace, parce que, l'air de rien, à cet âge-là, c'est important de savoir où sont les choses, savoir ce qu'on veut faire. Ils arrivent à déterminer ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment. Et, en fait, ça fait passer, aussi, les apprentissages, par... avec plaisir. Pour, en fait, il y a une notion de plaisir dans l'aménagement des espaces, qu'il n'y avait pas forcément, avec les ateliers tournants.

I: Et qui serait liée, à, au choix?

A: Ben au choix en fait.

I: Ah au choix. Donc, pas forcément, au niveau des interactions?

A: Si, aussi, au niveau des interactions, c'est-à-dire que, à la fois, ils ont toujours l'impression d'être, en fait, quand ils sont dans le... Ils aiment, enfin, je les sens, vraiment, l'enrôlement est plus fort. Voilà, ce soit, au niveau des interactions sociales, au niveau du fait de, le fait de choisir ce qu'on a envie de faire, et ce qu'on aime faire, de pouvoir le faire plusieurs fois, aussi, si on a envie, si on en a besoin. C'est quelque chose d'important.

I: Est-ce que tu arrives à dégager des temps concrets d'observation et d'étayage dans les espaces ?

A: Petit à petit, oui, mais c'est pas évident. Maintenant qu' on a ces temps en fait, que j'ai ouvert dans le couloir, ça fait une différence, j'ai vraiment le temps de reprendre avec certains. Alors après c'est sûr que je dois passer à côté de certaines choses.

(Coupure de la saisie)

I: Voilà. Donc, tu disais que c'était pas, c'était pas évident, de se dégager les temps d'observation...

A: Mais que j'y travaille, et justement, je suis en train de réfléchir à une solution. En fait, l'idée, c'est de me fixer, en début de journée, enfin, en début de semaine, on va dire, des points d'observation précis, de pas me dissoudre, en fait, parce que c'est ça, le risque, aussi, de la pédagogie des espaces, et qu'il y a beaucoup de choses à observer, et que pour pouvoir observer d'une façon pertinente, et pouvoir étayer, également, il faut se dire qu'est-ce qu'on veut cibler, vraiment ce qu'on veut regarder, et ce qu'on veut renforcer. Donc, c'est vraiment quelque chose, ça. Au début de l'année, j'étais un peu dans la survie (rires) de l'aménagement, et maintenant que je commence à avoir un peu plus de recul, j'ai réfléchi, justement, la façon dont on pouvait, à la fois, étayer, et à la fois, observer. Et je me dis que, justement, si je veux observer tel point, par exemple, je vais me le fixer, je vais me fixer cette observation, par exemple, le lundi, mardi, mercredi, je vais observer : pas beaucoup de, et je vais étayer certains points, je vais renforcer certains points, quand je travaille en regroupement avec les enfants, mais également, je vais prendre le temps de reprendre certains enfants sur tel point. Il faut que je cible. Et, en fait, le problème de l'aménagement des espaces, la difficulté, pas le problème, la difficulté, c'est que des fois, nous aussi, en tant qu'enseignant, on peut un peu se dissoudre. Voilà, je ne sais pas si c'est clair.

I: Oui, oui, oui, c'est très clair.

Comment gères-tu la différenciation, en particulier, dans les espaces en autonomie ?

A: Alors, maintenant, là, je suis en train de voir avec eux, le système des, je leur présente, en fait, trois degrés, sur certains jeux, pas surtout, déjà, aussi, ça, c'est important, c'est-à-dire, je peux pas tout différencier, dans les espaces, mais je cible trois activités, que ce soit trois activités, par exemple, en discrimination visuelle, trois activités en lecture de lettres, enfin, en lecture, en pré-lecture, on va dire, trois activités d'encodage, et j'essaye de mettre des degrés de difficultés. C'est encore compliqué, parce que, même, les enfants, voilà, ça... mais je les présente, en disant, il y a une étoile,

2 étoiles, 3 étoiles. Alors, ils ont très vite envie de faire les trois étoiles. mais je leur dis, on peut passer par les deux, le trois, on peut commencer par le 3, si on a envie, si on se sent capable, mais c'est ce qui est plus difficile, je leur présente en tant que difficulté possible, en leur donnant les degrés. Après, ils tentent, ou pas, l'exercice. Certains sont très contents de commencer par le niveau 3, et arriver très, très bien. Ça me permet, aussi, de de voir un peu, comment les enfants décident, de ce qu'ils sont capables de faire.

I: S'auto-évaluent.

A: S'auto-évaluent. Certains vont se sur-évaluer, d'autres, encore, ne vont pas tenter, du tout, il y en a qui sont frileux, encore, par rapport à ça. Voilà, donc, en gros, c'est ça, j'essaie de le mettre en place, en français, en mathématiques.

I: D'accord.

A: Dans les autres domaines, par exemple, les espaces à scénario, je différencie, mais c'est plutôt, vu que c'est diriger, la plupart du temps, c'est mon assistante, ou c'est moi, qui, qui indique. Voilà, il y en a qui vont lire en cursive, d'autres, en capitales, et cetera, mais si on fait l'ophtalmo, par exemple. Mais sur le français, les maths, en tout cas, sur les jeux autonomes, j'essaie de... mais c'est ça, aussi, c'est une, j'en suis encore à l'ébauche.

I: Oui, voilà, d'accord. C'est en cours.

A: En cours.

I: De quelle manière procèdes-tu pour la gestion de ta classe, en général ? Tes principes de gestion de classe?

A: J'ai pas de, particulièrement, de, de gestion de comportement, avec des croix, j'ai pas du tout ça. J'essaie d'avoir des temps, parce que, justement, le regroupement au centre, il permet ça, aussi, d'avoir une espèce de discussion, avec des cercles, comme des cercles de parole, de temps en temps, ou moi, je me décentre un peu, et où on discute de ce qui est bien, pas bien. À cet âge-là, ils ont du mal, il reste, quand même, assez sur les faits, ils ont pas le langage d'évocation, et pas évident, mais bon, on essaie de faire ça. Voilà. Après, sur la gestion, c'est le, quand je crie un peu, (rires) quand il y a du bruit, j'essaie de hausser le ton, on va dire, à certains moments, pour recadrer un peu. Mais je trouve qu'au fur et à mesure, justement, comme les enfants sont au travail, il y a de moins en moins de soucis, d'une façon globale. Voilà. Et je trouve que le niveau sonore, il devient de plus en plus acceptable. Au début de l'année, c'était plus compliqué...

I: Ah, c'est intéressant, ça...

A: Pour moi, c'est ma perception, c'est pas forcément la perception de tout le monde, mais....

I: Non, non, c'est intéressant, comme...

A: Je trouve que ça devient acceptable, parce que, au début, il y avait beaucoup de mouvements, beaucoup de bruit. Mais, par exemple, la dernière fois, vraiment, j'étais en train de parler, et je m'entendais parler tranquillement, avec les enfants, ils étaient au travail, et on arrive à avoir des temps de travail beaucoup plus grands, les enfants qui rangent de plus en plus, ce qui n'était pas évident. et euh... voilà. Après il y a toujours un peu de mouvement, mais c'est mieux.

I: Ok, il est reparti. D'accord, oui. Donc, comme tu as déjà travaillé, dans, dans un autre type de dispositif, est-ce que tu penses que tu as modifié ta manière de procéder, en terme de gestion de classe, justement ?

A: Alors, oui, après, moi, j'ai toujours une gestion souple de la classe. Donc, j'ai jamais fait trop de système de comportement, et de sanction, de quoi que ce soit. Mais, dans la gestion de classe, j'ai, je trouve que ce qui, ce qui change, un petit peu, avec cet aménagement, justement, c'est le fait que j'arrive à me décentrer un peu plus facilement, et finalement, je laisse plus, plus facilement, cette part d'autonomie, que j'osais pas trop laisser, en fait, avant.

I: D'accord, voilà, ok, c'est très clair. Donc, donc, ce serait plutôt, plutôt, oui, en fait, d'après ce que tu viens de me dire, tu as changé de, d'attitude.

A: J'ai changé, disons que j'accepte certaines choses, que j'acceptais, en fait, avant, peut-être, avec le système d'atelier tournant, il y avait un contrôle, une espèce d'obligation du contrôle. Et, finalement, l'aménagement des espaces, il oblige, aussi, à avoir plus de souplesse, même par rapport à moi, et à mes exigences de contrôle, dans la gestion de la classe. Donc, oui.

I: Et est-ce que tu dirais que les élèves sont plus autonomes ?

A: Ah, oui, alors, ils sont plus autonomes, mais ce qui est pas évident, enfin, c'est pas le cas de tout le monde, dans la classe, c'est ça, la difficulté. Justement.

I: En pourcentage tu dirais, à peu près, combien de pourcentage d'élèves te paraissent plus autonomes ?

A: Alors, par rapport à avant, on va dire que, bon, en pourcentage, pas évident, mais on va dire qu'il y a, il y a, peut-être, sur une classe, avant, j'avais la moitié des élèves qui étaient, à peu près, autonomes, en fin de grande section, qui se débrouillaient. Mais bon, je leur donnais pas trop d'autonomie, donc, c'est difficilement comparable, c'est pas facile, comme question. Parce qu'en fait on était dans un dispositif, où, finalement, le temps était vraiment très morcelé, mais sous ma directive, et là, donc, l'autonomie, forcément, était limitée. Moi, j'aimerais bien aller, même, un peu, au-delà de ça,

c'est-à-dire, faire en sorte que les temps, même de regroupement, soit des temps choisis, par les enfants.

I: Ah oui.

A: Mais ça, c'est pas encore gagné. Pour l'instant, c'est des temps imposés, et j'aimerais bien, et ça, j'ai du mal, encore, j'ai essayé, la dernière fois, un peu, mais c'est pas évident.

I: Oui, non, c'est ambitieux.

Pareil, par rapport à un fonctionnement en atelier tournant, dirais-tu que tes élèves collaborent davantage, dans leurs apprentissages ?

A: Ah, oui, bah, déjà, ils sont capables d'expliquer, par exemple, il y a la nouvelle qui est arrivée, ils ont essayé de lui expliquer comment fonctionnait la classe. Donc, c'était pas, c'était... Ils essaient, ils sont petits, mais ils essaient de lui expliquer, ce qu'il faut faire. Ils lui ont montré le cahier, avec le contrat, ils essaient, voilà, ils ont, ils font, l'enrôlement, comme je disais, il est plus important. Du coup, ils ont un rôle, en fait, qui est différent, dans la classe. Ce sont des élèves, mais ce sont des acteurs, aussi de la classe.

I: D'accord.

A: Moi, j'aime bien, ça, en fait, ça, m'a bien plu, l'aménagement d'espèces, pour que c'est très, c'est une pratique qui questionne, qui est pas évidente à mettre en place, mais qui a le mérite, au moins, de mettre, et l'enseignant, et les enfants, dans une situation, vraiment active.

I: Est-ce que tu as des, des genres de stratégie, pour capter l'attention de tes élèves, voilà, que tu veux, par exemple, regrouper, ou pas ?

A: Alors, moi, je suis pas du tout chanson, très, je suis pas dans, je suis pas dans cet optique-là, ça me plaît pas du tout, donc, je le fais pas. Ça, aussi, j'ai appris, avec le temps, que les choses que j'aime pas faire, je ne les fais pas. Donc, je vais m'asseoir, je les appelle, ils rangent, ils viennent, des fois, ils traînent un peu, parce que, il y a plusieurs espaces, justement, et ils sont tellement dedans, ils n'ont pas forcément envie de venir s'asseoir. Mais il y a des temps imposés, avec qui sont marqués, sur l'emploi du temps. Donc, ce qu'on fait, l'emploi du temps, quand même, de la classe, il y a des temps qui sont marqués, et du coup, bah, ils doivent venir, à certains moments, et respecter les règles. Ça, les permis, à leur permis, aussi, de se recentrer, et de, ça, leur permet, aussi, de, après, de passer sur autre chose. Mais non, je n'ai pas particulièrement de stratégies, juste, je vais m'asseoir et puis je les appelle.

I: Oui. D'accord. Donc, en considérant l'ensemble des questions précédentes, qui portaient vraiment sur la mise en place de l'aménagement des espaces, est-ce que tu dirais que tu as modifié certains de tes gestes professionnels, de façon notable ?

A: Oui. Déjà, au niveau de ma réflexion...

(coupure de la saisie vocale)

I: Je vais te reposer la question du coup.

Donc, en considérant l'ensemble des questions précédentes, dirais-tu que tu as modifié certains de tes gestes professionnels, de façon notable ?

A: Oui. Puisque, déjà, dans ma, même, dans la mise en place, dans la réflexion en amont des séances, j'ai changé ma perspective, parce qu'en fait, je sais qu'il va y avoir des ateliers autonomes qui vont revoir certains apprentissages, ou même, en tout cas, les initier. Donc, je les conçois en fonction. J'ai aussi, comme je disais, pris du recul, par rapport à l'autonomie des enfants, forcément, ça, c'est un changement, au niveau de la pratique. Tu prends, tu acceptes que, que les élèves puissent penser, et faire différemment, de ce que toi, tu envisages. Et ça, c'est déjà, c'est, de lâcher un petit peu, donner du lest, et aux enfants, et ça, c'est bien, je trouve, parce que, finalement, c'est un

travail d'équipe, l'enseignement, avec les enfants, et ça, ça change. Voilà, donc, ma perspective de l'enseignement, je trouve que ça, la modifie, dans ma pratique, forcément, il y a, il y a des modifications, dans le sens où...Après, alors, je vais, je vais, peut-être, faire un point, de dire que, quand j'étais sur les ateliers tournants, moi, j'étais déjà un petit peu rebelle, je faisais quelques ateliers tournants, mais je travaillais, aussi, à des moments, sur des moments de classe en entier, c'est-à-dire, avec, ou je travaille sur la même compétence, déclinée sur plein d'ateliers, en fait, avec cette idée, ou certains étaient déjà en autonomie, et d'autres étaient... d'accord, de travailler tous, en même temps, ce qui me permettait, de, de varier, en fait, les dispositifs. J'étais pas, non plus, dans quelque chose de très standard, complètement. Donc, j'avais déjà réfléchi, quand même, à une manière de concevoir, mais qui ne me satisfaisait pas, non plus. Alors que là, je trouve que, si on y réfléchissant, deux, trois ans, de maternelle, je pense que ça, me permettrait, d'arriver, à avoir une pratique, beaucoup plus réfléchie, et plus satisfaisante. Et même, pour l'élémentaire, c'est-à-dire, que, ce que j'apprends, là, modifiera, forcément, ma façon d'enseigner, en élémentaire,

I: Oui,

A: Parce que, c'est une autre approche de l'enseignement. J'aime bien. Je ne sais pas si c'est un argument le "j'aime bien", mais voilà (rires)

I: D'accord, toujours. Donc, alors, si ton expérience, en maternelle, le permet, et là, je dirais que oui, as-tu observé des changements, dans l'attitude des élèves, entre un fonctionnement en atelier tournant, et un fonctionnement en'aménagement des espaces ?

A: Ah, bah, oui, ils sont beaucoup plus actifs. Donc, le fait d'être moins passif, ça, les rend, ça change, même, le rapport qu'ils ont, à leur apprentissage. C'est, s'il y avait une vraie différence. Nous avons entendu, tu vas là, tu vas là, tu vas là, bah, l'enfant, il vient, il s'assoit, il va faire le jeu, après, il va là, il va faire autre chose, même s'il n'aime pas. Puis, généralement, ce qui se passait, sur les ateliers, c'est genre, l'assistante, qui fait,

tout le temps, l'art plastique, enfin, voilà. Donc, moi, je trouve que ça change, le comportement de certains enfants.

I: Alors, tu as déjà souligné que tu les trouvais plus engagés dans la tâche. Qu'est-ce que tu pourrais préciser un petit peu ? On a, aussi, tu as aussi dit qu'ils collaboraient plus. Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres compétences, ou plutôt, savoir-faire, tu penses, qui, qu'ils acquièrent davantage, par ...?

A: Ben, oui, parce qu'en fait, ils peuvent, en fait, l'idée d'une compétence, c'est vraiment un savoir, et un savoir-faire, qui mobilisable, en fait, cette idée, vraiment, de pouvoir mobiliser des apprentissages, à des fins diverses, parce que, c'est l'idée, du, finalement, du socle, c'est cette idée, ou, finalement, on va utiliser plein de compétences, pour arriver à quelque chose. Et, l'aménagement des espaces, il permet ça, c'est-à-dire que, un enfant, bah, il va aller travailler, par exemple, du côté de l'espace du français, on va dire, mais pour ça, il va se rappeler, qu'il doit prendre son contrat de travail, savoir que tel jeu est à tel endroit, aller demander à un copain, peut-être, de lui expliquer la consigne. Donc, déjà, il y a toute une part de langage, de repérage, dans l'espace, se remémorer, ce qu'ils ont fait, avant, savoir qu'il aime, ou qu'il aime pas, quelque chose, et pouvoir le justifier, se dire, bah, tiens, cet atelier, je l'ai déjà fait, mais j'ai envie de recommencer, parce que, peut-être, j'ai pas été, jusqu'au bout. Donc, tout ça, finalement, c'est intéressant, c'est à dire que, l'enfant, il va pouvoir, maintenant, mobiliser, réellement, ses compétences.

I: D'accord. Alors, c'est la dernière question. Donc, depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces, penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques? Alors tu as déjà plus ou moins répondu... Euh tout à l'heure la question posait plus finalement sur la modification des gestes professionnels,...

A: Ben peut-être que je hausse moins le ton? enfin je hausse le ton un petit peu à des moments, mais on va dire qu'au niveau des gestes professionnels j'ai moins besoin de réguler, et de, et de, pour la plupart des enfants, de répéter les règles de vie de classe. Je

trouve qu'au fur et à mesure où ça s'instaure, il y a de moins en moins la nécessité de faire des reprises. En début d'année, oui, hein! Peut-être qu'ils ont grandi, il y a ce paramètre aussi, ils ont pris l'habitude de travailler avec moi, également, eux aussi, ils ont l'habitude de vivre ensemble, donc voilà, donc c'est difficile, parce qu'il y a des biais, forcément, donc voilà, mais en tout cas, je trouve qu'au niveau des gestes professionnels, j'ai moins besoin d'asseoir mon autorité, on va dire. Je sais pas si ça... et de reprendre les enfants, sur certaines règles. Évidemment, ce n'est pas le cas de tous, je parle d'une façon globale,

I: Bon je pense que ça ne m'a pas trop pris la dernière question en fait, donc si ça t'embête pas. Voilà, parce que ça, s'était arrêté, à la mobilisation des compétences, de tous les enfants, dans, c'était la, plutôt la question précédente. Donc, oui, est-ce que tu penses que, ce que, l'aménagement des espaces, a modifié ta réflexion, autour des pratiques pédagogiques ?

Je pense que ça a déjà répondu.

A: Ça m'a modifié, ça modifie, forcément, et je trouve ça intéressant, parce que c'est, comme un peu, la, dans les classes flexibles, finalement, on va installer du mobilier, et ça va, à la fois, servir aux enfants, mais aussi, aux enseignants, parce que ça, forcément, ça, c'est étonnant, que l'aménagement de l'espace, il ait une incidence, si grande, au niveau des pratiques pédagogiques, enfin je trouve ça, intéressant. Après, donc, au niveau des pratiques, on va, des gestes professionnels, pour revenir à la question, parce que j'avais parlé, déjà, des pratiques pédagogiques, forcément, donc, dans la gestion du comportement, c'est plus simple. Et du coup, ça, ça facilite, le travail de l'enseignant, parce qu'il y a une auto-régulation des enfants, dans les interactions, qu'ils ont entre eux, dans le rapport, qu'ils ont à l'adulte, aussi, ou, finalement, ils sont moins, dans une position, on est moins, dans un enseignement descendant, enfin, dans une relation descendante, on va dire. Ils sont, ils vont bien discuter, ils s'ouvrent plus, même si, si on a le paramètre de la langue, qui fait que, bon, on perd un peu, ils ont pas une maîtrise suffisante, pour pouvoir entrer, dans des interactions, plus fines, mais, quand même...

I: Mais, est-ce que, justement, alors, là, je digresse un peu, mais, est-ce que, justement, tu penses, ou pas, que le fait qu'ils interagissent plus, entre eux, etc., ça favorise, le développement du français, ou plutôt, ça les laisse, dans leur, dans leur pratique, de, plus, anglaise ?

A: Alors, j'insiste, en classe, pour qu'il parle, le maximum, en français, entre eux. Pas toujours évident, puisque, certains, mais, alors, oui, ça va développer, le français, de certains, même si, par exemple, pour les enfants, vraiment, qui ont des difficultés, en langage, peut-être que, c'est là où, il y aurait besoin, d'avoir un renforcement, plus pointu, qu'on peut pas se permettre, pendant, il faut, laisser, aussi, l'aménagement des espaces, c'est ça, c'est faire des, c'est un choix pédagogique, forcément, choisir, c'est renoncer, et du coup, on renonce, aussi, à certains temps, qui, pour certains enfants, pouvaient être, un peu plus bénéfiques. Alors, peut-être que, c'était une perception, pas, si, c'est la vérité, mais, je me dis, des fois, certains petits ateliers tournants, avec les petits, des enfants, qui parlent, peu, et cetera, on pouvait, un peu plus, travailler, ou, alors, on avait l'impression, en tout cas, je ne sais pas si c'est la vérité.

I: D'accord, ok. Bon, ben, je te remercie beaucoup, pour tes réponses, c'était vraiment intéressant, et voilà, à la prochaine fois.

A: Voilà.

ANNEXE 5 : Verbatim Entretien semi-directif V.

29 février 2024

41 minutes et 16 secondes

Interviewer: Alors, bonjour V.....

V : Bonjour, Mathilde.

I: Est-ce que je peux te demander quel âge tu as?

V :Oui, bien sûr. J'ai 49 ans.

I: OK, merci. Depuis combien de temps tu enseignes?

V : Ça va faire presque une dizaine d'années que je suis dans l'enseignement, poste d'assistante incluse.

I: D'accord, voilà. Et donc, par quel biais es-tu entré dans l'enseignement?

V :Par quel biais? par une première expérience en tant qu'assistante, du fait de ma mobilité géographique. Et par...également par envie, comme une vocation un peu ratée que j'aurais dû plus m'orienter étant jeune. C'est quelque chose que j'avais en tête depuis très longtemps et j'ai eu l'opportunité de démarrer, j'étais ravie voilà, de pouvoir réaliser ce projet.

I: Et dans quel secteur travaillais-tu avant?

V : Dans différents secteurs, plutôt communication, tourisme, et bancaire. Différents secteurs, variés.

I: Diversifiés. Quel diplôme as-tu reçu ou quelle formation, pour entrer dans l'enseignement?

V : J'ai passé une licence en sciences de l'éducation. Je suis revenu à la fac, et voilà, j'ai repris les bancs de la fac et j'ai passé ma licence à l'université.

I: Très bien. Combien d'années as-tu été chargée d'une classe de maternelle? En tant qu'enseignante?

V : En tant qu'enseignante, c'est ma troisième année, ma troisième année si je cumule tous les remplacements plus un, donc je suis dans ma troisième année.

I: C'était un choix d'être en maternelle?

V : Oui. Disons que j'ai pris l'opportunité, mais l'opportunité qu'on m'a donné correspondait à mes aspirations. Je ne peux pas dire que c'est vraiment un choix. Puisque on m'aurait proposé une classe de cycle deux, je l'aurais accepté, mais c'est vraiment, ça correspond vraiment à ce que je voulais.

I: D'accord, donc c'était un heureux hasard.

V : Un heureux hasard, exactement.

I: Au niveau de... je reviens un petit peu sur la question du diplôme, est-ce que tu te souviens combien d'heures à peu près il y avait sur la licence?

V : C'est difficile à dire. Combien d'heures par mois, par semaine... ?

I: Non, en général, il y a une cotation horaires sur un diplôme, mais enfin si tu ne te rappelles ce n'est pas grave.

V: Non. Je peux accéder à l'info, mais, je ne l'ai pas en tête., c'est pas très important.

I: C'est pas très important. Donc, en maternelle, combien d'années as-tu été chargée d'une classe de grande section?

V : Deux ans et demi. Deux ans et demi grande section, et après, plus d'expérience en petite section sur des postes d'assistante.

I: D'accord. Donc, là pareil, est-ce que la classe de grande section, c'était un choix ou un heureux hasard?

V : Encore un heureux hasard, vraiment. L'affectation correspond vraiment à moi. J'aimais bien le CP aussi, mais intervenir sur la scolarité des élèves juste avant l'entrée au CP, c'est vraiment quelque chose qui me plaît. Vraiment, encore un heureux hasard.

I: Est-ce que tu te sens à l'aise dans ce niveau?

V :Très à l'aise dans ce niveau.

I: Très à l'aise dans ce niveau.

V: Ouais, ouais, ouais.

I: Alors, comment décrirais-tu l'aménagement de ta classe au début de ta pratique en tant qu'enseignante?

V : Donc,Ça implique donc hors aménagement des espaces, parce que, moi, mes débuts de ma pratique dans l'activité d'enseignante, était hors, principalement en maternelle, était sur un fonctionnement classique en atelier, et rotations,

I: D'accord.

V: Donc, donc la question, c'est?

I: Ben c'est ça justement.

V: Ma pratique, elle n'était pas du tout en aménagement des espaces, elle était en fonctionnement complètement classique. C'est comme ça que j'ai appris sur le terrain, la gestion de la classe.

I: OK, donc on peut dire que donc c'est ta première expérience, était plutôt en fonctionnement traditionnel?

V : Oui.

I: Est-ce que c'était ton choix ou est-ce que ça s'est imposé de part, peut-être, l'organisation de l'école?

V : Et l'organisation qui était déjà en place était dans ce sens là, et on entendait très peu parler d'aménagement des espaces, voire jamais. Donc oui, oui, c'était vraiment le classique, c'était pas mon choix, et j'avais pas tellement non plus l'ouverture qui me permettait d'avoir pris connaissance d'un autre fonctionnement possible, en fait.

I: D'accord, merci. Donc maintenant, tu travailles en aménagement des espaces depuis?

V : Deux ans, si on compte cette année, oui.

I: Deux ans, si on compte cette année. Est-ce que tu as suivi une formation pour travailler en aménagement des espaces?

V : Non, j'ai pas suivi de formation, et c'est vrai que ça peut, ça peut me... Tu me demandes pas si ça m'a manqué ou pas, mais non, j'ai pas eu de formation au départ, si ce n'est un support, donc avec un livret et support voilà écrits sur lequel je vais travailler un petit peu en amont quand je dès que j'ai su que j'allais travailler sur ce système là,

mais non, j'ai pas été directement formée, ça a été plutôt un apprentissage et une adaptation, voilà, sur le terrain.

I: Sur le terrain,

V: Ce qui est quand même très formateur, mais voilà, je partais à zéro.

I: Oui. Tu n'as pas fait de stage, par exemple,

V: Je n'ai pas fait de stage, j'ai pas eu l'opportunité de faire.

I: Alors, si tu devais me donner quelques mots pour décrire le dispositif en aménagement des espaces, lesquels ce serait?

V : Alors, le dispositif, je dirais, innovant, précurseur. Ce qui se rapproche, flexible, flexible, intéressant, d'un point de vue de du renouveau qu'on peut amener, de la touche de renouveau qu'on peut amener à l'éducation en général. Voilà, riche, riche en en en français, ouvre plein plein de possibilités de réflexion, de pistes de travail, et et un petit peu déstabilisant aussi, si je dois évoquer un aspect.

I: Oui. On parlera juste après, des, éventuellement des obstacles, voilà. Est-ce que tu penses que, cette, cette cette façon de fonctionner a des avantages pour les élèves?

V : Oui, bien sûr. Très clairement, c'est un avantage, et ça rentre aussi moi dans dans ma façon de faire, et j'aime bien aussi un petit peu transgresser tous les, toutes les habitudes dans le sens où ça a transgresser, ça casse une habitude, je trouve que c'est forcément intéressant pour les élèves, oui, en terme d'enthousiasme, et je suis moi personnellement je suis très attaché à la notion d'enthousiasme pour un enfant et un élève, et je pense que ça peut, on peut, en tant qu'enseignants, jouer là-dessus, et... et... et en fait attirer l'élève et lui, et lui créer de l'enthousiasme qui forcément en impact sur l'apprentissage. Donc oui, en terme de points positifs, oui, il y a différents profils d'élèves, forcément y'a certains à qui ça va moins convenir, et où justement, il faudra que nous, en tant

qu'enseignant, trouve les moyens de de s'adapter et de l'aider à rentrer dans ce système. De la même façon que le système d'avant, avec le rotation, forcément ne devait pas convenir à certains élèves, mais on le voyait pas forcément.

I: Est-ce que quand tu dis enthousiasme, tu utilises ce mot comme un synonyme de motivation?

V : Oui. C'est un mot que... parce que je lis pas mal ce que fait Arnaud Sterne, je sais pas si tu connais, et je trouve que dans cette approche là de l'éveil de la, oui, c'est c'est l'enthousiasme, au sens, ouverture, et appétence à la mise au travail, et voilà, et et à la tâche, la mise au travail et la tâche en elle-même, l'approche que l'enfant aura rapport à une tâche demandée. On peut trouver beaucoup de pistes de coopération qu'on pourrait pas avoir dans d'autres systèmes, donc comme ça, je trouve que oui, pour les élèves, c'est intéressant.

I: OK. Et du point de vue de l'enseignant?

V : Alors, du coup, des avantages dans la oui, des avantages dans la mesure où y'a un accompagnement et un minimum de moyen, moyen en terme, terme donc de formation, et en terme aussi de

logistique. Pour moi, je sais pas si c'est à ce moment-là ou si ça répond à la question du moment, mais je pense que c'est un système qui peut pas non plus s'adapter forcément avec les données que l'on a au départ, c'est-à-dire la surface d'une classe, l'aménagement que l'on a au départ, le nombre d'élèves, je pense que pour optimiser vraiment ce système là et cette aménagement, il faut faire quelques adaptations. Voilà, on ne peut pas faire forcément rentrer en rond dans un carré, ou l'inverse. Si on a du mobilier, par exemple, adapté, si on a le nombre d'élèves qui peut être optimisé, si on a la surface de l'espace, puisqu'on parle d'espace, qui est adéquate, forcément, ça optimise complètement le concept.

I: OK. Justement, maintenant on va parler un petit peu des, des obstacles ou des difficultés que ça peut représenter, donc as-tu rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement du point de vue de ta pratique de classe?

V : Alors, des difficultés dans la pratique de classe, ben, toute, toute adaptation et tout changement amène à réfléchir autrement, à retourner les problèmes, à faire à trouver des solutions. Donc oui, des petites difficultés sur comment je fais, est-ce que est-ce quel temps j'ai pour le faire, est-ce que, quelles sont les conséquences si je ne fais pas bien, sur, bah, l'avancement dans les apprentissages. Oui, c'est des difficultés à à à s'adapter forcément, et quand on sait pas, voilà, on cherche des des solutions, donc oui, c'est pas, c'est pas facile, mais mais ce qui est stimulant, c'est qu'on est en équipe, et qu'en fait on peut voilà, ce fonctionnement correspond bien à au fonctionnement de l'école, parce que on travaille en équipe, et en fait, chacune peut répondre à une difficulté de l'une ou de l'autre, et donc, finalement, c'est des difficultés qui sont qui sont, voilà, qui sont solutionnées assez rapidement, même si on a pas toutes les solutions, mais voilà. Dans tous les cas, y a des difficultés à peu près tout le temps, donc celle-là ou d'autres, je veux dire, c'est pas c'est pas pire.

I: En fait, tu as déjà répondu à la question suivante, du coup, qui était, comment as-tu pu identifier des solutions et as-tu été aidé par tes collègues?

V : Donc, oui, l'année où j'ai démarré, donc, ma coordinatrice était déjà elle-même formée sur l'aménagement des espaces. Donc elle nous a partagé, voilà, certaines astuces. On a mis en place des tableaux, on était guidées, oui, en termes d'organisation, on était guidées. Après, y avait la part d'improvisation que chacune, on pouvait avoir dans notre classe, et en faisant avec aussi les moyens qu'on avait. Voilà, si ça peut être de la petite étagère, qu'on a besoin parce qu'on se dit que pour un espace, il faut quand même qu'hier, la logistique suffisante, à comment je vais surveiller mes élèves, c'était vraiment tout le panel d'interrogation qui était qui était abordé, auquel on avait plus ou moins des solutions, mais mais bon. Quand on sait qu'on est toutes dans le même bateau, on va dire à ce niveau là, ça aide, et ça rassure, voilà.

I: D'accord.

V: Donc, c'était intéressant comme expérience. Enfin ça l'est toujours.

I: Alors donc, comme tu as un petit peu expérimenté, un petit peu, quand même, le fonctionnement traditionnel, en ateliers tournants, est-ce que tu peux me parler des principales interactions que tu avais avec tes élèves dans ce type de fonctionnement?

V : Dans les ateliers tournants, c'est vrai que l'avantage aussi, c'est c'est ça, la question, c'est quel...

I: Non, c'est plutôt..., comment tu définirais les interactions?

V: L'interaction, elle est beaucoup plus...disons que..., on connaît plus rapidement nos élèves, en fait, en début d'année, par exemple, quand on a ses ateliers tournants on a vraiment un temps imparti et un temps de concentration, et de, on a une connaissance de l'élève avec des interactions forcément plus rapprochées plus vite, voilà. Avec un autre système, on met plus de temps à connaître, donc les interactions, elles sont bah, elles sont très concrètes, et, et voilà, on a plus peut-être de temps individuel, imparti, et et régulier, avec, avec nos élèves. On est sûre de balayer, en terme d'interaction et d'échanges, avec nos élèves, on est sûre de balayer toute la classe et chaque élève, de façon structurée, on sait quand, au bout d'un mois, on a, on avait déjà interagit, on a une meilleure peut-être connaissance directe avec nos élèves, pour pouvoir ajuster certaines choses, c'est un petit peu plus pratique, on va dire.

I: Donc, en fait, tu dirais, tu, si je comprends bien, tu dirais que tu avais le sentiment de plus interagir avec tes élèves dans un modèle traditionnel?

V: Oui, un peu plus interagir de façon rapprochée, régulière, et individuelle.

V : Oui, par petits groupes, oui.

I: C'est intéressant, oui.

Et aujourd'hui, dans le fonctionnement en aménagement des espaces, bah, pareil, comment tu décrirais les interactions avec tes élèves?

V : Les interactions, elles, elles sont, elles sont là, mais elles sont sur une durée plus, plus étalée. Elles y sont forcément, mais c'est vrai qu'en tant qu'enseignant, on a l'impression d'avoir la tête qui bourdonne, regarder partout, tout et rien à la fois. C'est si on se force pas à structurer à noter, à tracer, on a l'impression qu'en fait, on a pas vraiment d'interaction, c'est un peu superficiel, ou c'est pas assez souvent. Y a des fois, y a des élèves, je réalise que ça fait un petit moment que j'ai pas discuté avec cette élève, ou échangé, parce que j'étais dans le bain de surveiller la masse d'élèves et le mouvement, plutôt que... Après, je le fais, y'a des évaluations qui nous ramènent à une interaction plus proche, y'a des moments où on choisit, faire le tour et de prendre du temps avec chaque élève, mais c'est vrai que c'est, ça demande à une gymnastique, et une adaptation. En même temps, il faut relâcher, et en même temps, il faut rester connectée, donc c'est cette ambivalence qui est un petit peu difficile et compliquée, à l'impression que l'interaction, elle est sur une plus grande période.

I: D'accord. C'est vraiment intéressant. Donc, donc là, ma question suivante était, penses-tu que le dispositif en aménagement des espaces les favorise ou pas nécessairement? Donc, si j'ai bien compris, bah, ce que tu viens d'exposer, tu me dirais plutôt pas nécessairement?

V : Pas nécessairement. Mais sur la, la vision sur du moyen terme, sur du court terme, pas trop, sur du moyen terme, mais sur du long terme, oui, d'accord, voilà. C'est en fait, c'est tout ce jeu d'adaptation à la personnalité de l'élève, à ce qu'on peut faire, etc., qui fait qu'on arrive, en fin de, au fur et à mesure des périodes, à créer plus d'interaction. Ce n'est pas quelque chose qui est figé, je dirais, sur l'année.

I: Oui, d'accord, ça y est, c'est très évolutif.

V: Oui, voilà.

I: D'accord. Est-ce que tu arrives à dégager des temps concrets d'observation et/ou d'étayage dans les espaces?

V : Ça demande, ça demande une organisation particulière, et si je dois dire, si j'ai le temps, j'ai pas toujours le temps, j'ai pas toujours le temps. J'essaie de le créer le plus possible, mais mais il faut être bien à l'aise et bien confortable dans son organisation générale pour pouvoir avoir le temps est là, et oui, il est, prendre le temps de faire ça, en fait, y a tellement de choses en amont à régler, qu'on se dit, bon, ça, c'est ça serait le plus, mais mais d'abord, je préfère faire bien ce qu'il y a avant d'étayer, et de, voilà, c'est c'est, c'est la difficulté, je dirais, oui.

I: Donc, donc donc, en fait, tu es plus, si si... Donc, en fait, tu es, pour le moment, un peu plus concentrée sur les ateliers dirigés?

V : Atelier dirigé, et bien maîtriser ma gestion de l'élève, en général, dans mon fonctionnement des espaces, et dans ce que j'ai mis en place, et dans la qualité de, des des manipulations, dans la qualité de mes de mes préparations. Voilà, je voudrais que, après ça, c'est moi, et ma personnalité, et ma façon de travailler, mais j'ai du mal, en fait, à aller plus loin, si déjà la base, moi, je la sens pas confortable et bien structurée, aussi, je sais que je peux m'appuyer à 100 % dessus.

I: Est-ce que tu, qu'est-ce que tu appelles la base?

V : La base, c'est bah, c'est le le fonctionnement et les, les, les ateliers qui sont présentés pour la majorité des élèves. Après, je peux étayer sur certains élèves, je le fais, pas ce qu'il faut le faire, et forcément, je m'adapte à certains élèves qui sont en demande, je le fais, mais pour le faire bien, et prendre vraiment le temps qu'il faudrait, je préfère optimiser pour le maximum d'élèves que aller sur sur certains élèves.

I: D'accord. Comment gères-tu la différenciation, en particulier dans les espaces en autonomie?

V : Donc, dans les espaces en autonomie, j'ai essayé plusieurs choses, en fait, c'est tâtonner pour s'adapter, déjà, à cette à ce fonctionnement, et s'adapter aux élèves qui changent, en fait, d'une année à l'autre, et qui même sur une année évoluent, échange, en autonomie, en terme d'autonomie, donc il y a eu des, on est obligé d'essayer de tâtonner. C'est pas une science exacte, et y'a pas une règle qui va fonctionner pour, pour tous les élèves, mais de façon générale, en mettant des, des, des glaces qui marchait récemment, c'est des gommettes avec le niveau de difficulté. On a vu que ça, ça intéressait, et ça a touché, voilà, les élèves concernés, ils ont bien compris, et voilà. Ça, c'est pour les élèves à plus différenciation avancée. Pour les, en retrait, ils savent, ou en retrait, quand j'estime, quand je dis en retrait, c'est des élèves qui ont besoin de plus s'entraîner, mais en fait, il faut refaire, il faut qu'il comprenne bien qu'il faut qu'ils fassent plusieurs fois pour pouvoir aller sur une autre activité, donc dans chaque espace, et principalement les espaces lettres et mathématiques, la différenciation, je je me permets pas de dire que je la fais parfaitement dans tous les espaces, j'essaie vraiment de la cibler sur 2 domaines.

I: Et, les enfants connaissent le fonctionnement, et ils se débrouillent.

V: Oui, il y un visuel au tableau, on répète souvent, et généralement, les enfants, avant, ils savent , quand y a 2 gommettes, c'est que c'est travail un peu plus difficile, quand y en a pas, c'est que c'est un travail normal. Mais quand il n'y en a qu'une, c'est que c'est un travail un peu plus facile, qu'il faut refaire plusieurs fois avant de faire l'autre travail.

I: D'accord, donc c'est quelque chose qui est bien en place?

V: Ca, c'est quelque chose que j'ai réussi à mettre en place, mais sur deux principaux domaines, alors le but, c'est après, de le, de le répandre sur... Y'a des espaces où c'est difficilement faisable, sur l'espace imitation, ça va être compliqué, l'espace sciences, ça va être compliqué, puisqu'il y a de la manipulation, je trouvais que c'était intéressant, vraiment, de l'exploiter d'abord sur le, les mathématiques, est le, et les lettres.

I: D'accord. Au niveau de la gestion de la classe, comment tu procèdes généralement?

V : La gestion de classe, en fait, quand il y a 1 passage à, à une activité, les élèves connaissent, en début de semaine, en fait, les élèves connaissent, en début de quinzaine, puisqu'on fonctionne à la quinzaine. Ils connaissent l'ensemble des, des, des activités qu'il y a dans les espaces, et si on introduit progressivement des des activités, on voit que voilà, tout le monde est plus ou moins passé. Chaque fois qu'on réintroduit, c'est présenté en regroupement, donc quand je lance une activité, un atelier, les élèves choisissent, donc, s' ils veulent venir en atelier dirigé, enseignante, ou assistance, et généralement, je laisse les élèves aller dans les espaces vers, là où ils sont censés savoir où il reste du travail à faire ou pas, donc on a une bannette avec le travail à terminer, le travail en cours, et les élèves sont censés se diriger de façon autonome, plus ou moins facilement, comme ça, et pour ceux qui vont tout le temps aux mêmes espaces, on essaye de les repérer et de les, de les guider. Et voilà, après, y a la question du niveau sonore. On est obligé, forcément, d'intervenir un petit peu plus, mais ça, avec l'expérience, on arrive mieux à contrôler.

I: De quelle manière tu intervient, à ce moment-là?

V : Alors, soit je, ben, je demande à l'ensemble de la classe de, voilà, de baisser un petit peu au niveau sonore, je dis qu'il y en a certains qui ont du mal à se concentrer, que moi, je trouve que c'est trop fort, et généralement, ou Marie, moi, voilà, on fait, j'ai pas mis en place de test de volume. J'y ai pensé, mais en fait, il faut, faut trop surveiller, enfin, j'ai, j'ai pas le temps, en fait. Il faut surveiller l'iPad, il faut, donc, non, non, c'est nous qui régulons.

I: D'accord,

V: Voilà.

I: Donc, ça va, ça se régule plutôt bien?

V: Ca se régule plutôt bien, après, y a des petites astuces, s'il y a un atelier dirigée qui a besoin, si c'est de la phonologie, par exemple, un atelier dirigé qu'on peut faire à l'extérieur, ou dans le, dans le couloir, ou dans un autre espace de la classe, on essaye le plus possible de, on tempore avec ça, et ça fonctionne plutôt très bien, il suffit qui est 4/5 groupes d'élèves, non pas 4/5, plutôt, 7/8 élèves qui sortent de la classe, et tout de suite, on retrouve un niveau sonore et une gestion de classe un petit peu plus facile à avoir.

I: D'accord. Alors, est-ce que tu penses que, par rapport à la gestion de classe, donc, par rapport à un modèle plus traditionnel, tu as changé ta manière de procéder?

V : La gestion de classe, les élèves, ils sont toujours le même nombre en classe, ils ont toujours les mêmes questions, c'était, c'était pas facile, non plus, dans l'ancien système, où il fallait répondre à, on était toujours deux en classe, et on était toujours 26 élèves, donc, donc, c'est une gestion différente, mais, mais qui a toujours ses difficultés, avec les élèves qui sont pas autonomes, avec les élèves dissipés, avec des élèves qui veulent qu'on corrige, quand on leur apporte des réponses, ou qui, qui savent pas quoi faire. Donc, je dirais qu'elle est différente, mais elle est pas forcément plus difficile, à part le niveau sonore, où y a du déplacement, en fait, là, la différence, la vraie différence, avant, c'est peut-être le niveau sonore, qui est généré par les déplacements, et les interactions entre élèves, du coup, qui sont plus importantes, donc voilà, mais c'est pas, on doit faire face aux toujours aux difficultés qui sont, qui sont là, de répondre aux questions de tous les élèves en même temps, d'attendre que la maîtresse ait fini avec l'un, pour, pour répondre à l'autre, et en même temps, mener son atelier dirigé, donc voilà, les mêmes problématiques, elles restent.

I: Oui, donc toi, tu, tu, tu trouves pas que tu as modifié particulièrement ta façon de faire?

V : Non, il faut gérer les élèves dissipés, il faut, faut le faire différemment, à d'autres moments, mais mais, la gestion de classe, elle est, elle est toujours là, quoi, c'est juste le niveau sonore, oui. Voilà, c'est surtout ça, en fait, nous a perturbé, oui, au début...

I: Oui au début, et maintenant, ça va mieux?

V: Et maintenant, ça va mieux, puisqu'on a réussi à trouver des petites parades, quand on le peut, voilà. Pour pas non plus pénaliser les élèves fragiles à ça. Il y a nous et puis, il y a les élèves, vraiment, on sent que ça les impacte, qui, que ça les déconcentre, etc., donc, voilà il faut faire attention à tout ça.

I: OK. Est-ce que tu dirais que tes élèves sont plus autonomes dans un fonctionnement en aménagement des espaces, ou pas forcément?

V : Ça les oblige, forcément, à gagner en autonomie, forcément, mais pas, pas tout de suite, c'est un travail qui est encore une fois sur l'ensemble de des périodes, il y a une progression, par rapport à ça, on pourrait même les, les évaluer, en terme d'autonomie. Ça pourrait vraiment être une compétence, tracer l'évolution de l'élève, donc, oui, c'est, au moins, ils sont moins assistés, ils sont, moins assistés, c'est moins, c'est moins sûr, c'est structuré d'une différente façon, structuré différemment, et donc, l'autonomie, elle est, elle est sollicitée davantage dans, donc, oui, dans la mesure où c'est quelque chose qui est, nous, fait, qui est, auquel, il faut qu'ils fassent face, bah, forcément, ils évoluent, autonomie des élèves, je pense, oui.

I: Et au niveau de la collaboration entre élèves, dans leurs apprentissages?

V: Entre eux aussi, entre aussi, c'est vrai qu'on voit des belles, de belles scènes de, oui, de belles situations de classe, voilà, avec des, de chouettes échanges, même si des fois, bah, forcément, ça crée des, ça crée des tensions, qui aurait pas eu, si chacun on était dans son coin, voilà, c'est, c'est des échanges, c'est constructif, et ça amène des réflexions sur le "être élève", qu'on aurait peut-être pas trouvé, effectivement, dans un système plus classique, mais du coup, ça demande aussi une gestion et une intervention de l'enseignant, en plus, par rapport à ça, qui dit interaction, et dis, dis, limites, et contrôle. Donc, c'est là aussi, en interne, on intervient, en tant qu'enseignante, pour gérer une interaction, même si c'est constructif, pour les élèves, en terme d'apprentissage,

d'autonomie, etc., forcément, on délaisse, laisse la tâche qu'on est en train de faire, ou on n'y porte une attention, moins, moins soutenue, moins concentrée, maintenant, c'est évident.

I: Oui. Les interactions sont, par rapport à une proposition de groupe, dans laquelle, souvent, on s'arrange, en tant qu'enseignant, pour faire des groupes, dans lesquels on sait que...

V: Non, on ne fait pas, on ne fait pas de groupe, justement.

I: Oui, donc donc, c'est aléatoire.

V: On ne peut pas, on ne peut pas gérer ça justement, on essaye de trouver, d'aller vers le concept, au départ, il est, on nous explique qu'il est, pour que l'enfant aille vers la tâche qui lui, qui l'intéresse, qui la motive le plus, en premier, et il comprend qu'il y en a d'autres, etc., donc, ça serait contraire de dire, mais on est obligé, comme on ferait dans un système normal, de séparer quelques élèves, on sait que ça va, ça va vite perturber, mais en même temps, c'est des élèves, aussi, qui peuvent s'auto-stimuler, de façon super intéressante, donc, donc, non, et puis, sur le pratique, on a pas le temps de faire des groupes..

I: Non, mais ce n'est pas le principe, de toute façon.

V: C'est pas le principe, donc donc, nous, on est obligé de gérer ça, un peu à l'improvisation, il y a une part d'improvisation.

I: Est-ce que tu as l'impression que les enfants communiquent, parce que là, on parlait de collaboration, mais en termes de communication et d'échanges?

V : Oui. Oui, oui, oui. Il y a beaucoup plus d'échanges verbaux. le volume sonore, il vient de quoi, il vient, il vient de, on discute, on se, on se regarde, combien, et on doit être, la, combien, donc, oui, discute, bien sûr, les échanges verbaux entre élèves, ils y

sont, et puis, c'est ici aussi qu'on peut plus facilement demander à certains élèves avancés, aussi, quand on parle de différenciation, à venir, aider, apporter son, savoir, à d'autres élèves qui en ont besoin, et ça fait plaisir, ça valorise, c'est des situations qui permettent un petit peu plus d'obtenir ça, et moins formelles, ça se fait de façon moins formelle, oui. Mais, l'informel est, et super important, et malheureusement, on a pas le temps de vraiment s'en apercevoir, et c'est là où, franchement, ça serait super intéressant, de se voir, parce que tout ce qui est informel, et tout ce qu'on voit pas, dans le dos, on a que deux yeux, on est deux, on a deux yeux, et et ça bouge beaucoup, donc...

I: Oui c'est toujours très intéressant, de filmer sa classe, on découvre pleins de choses

V: Donc, je serais curieuse, et ce serait super, c'est quelque chose qui me plairait beaucoup.

I: Est-ce que tu as des stratégies pour capter l'attention de tes élèves, des petits trucs?

V : Oui, c'est, la maternelle, c'est beaucoup joué. C'est beaucoup joué, je pense qu'il faut aussi savoir plaisanter avec ses élèves, c'est une, une connivence, ma stratégie, c'est la, la connivence, créer le lien, jouer sur l'affectif, essayer de savoir un petit peu, ce qui plaît à l'un, ce qui plaît à l'autre, et je sais, par exemple, sur tel élève ou tel élève, sur quoi, je peux attirer son attention, parce que je, j'ai, je l'ai découvert pas tout de suite, évidemment, mais dans la mesure où c'est joué, et que on touche quelque chose que son élève, affecte, pour lequel a de l'affect, forcément, on va, on va attirer l'attention, et à force, on sait, même, par rapport au groupe, on sait, comment attirer l'attention, il suffit de créer des situations, un petit peu d'étonnement, ou tout de suite, on va aller, on va les avoir, et après, on peut, on peut jouer à ça,

I: Hum. Et ça c'est quelque chose que tu as toujours fait?

V : Oui, qui est pas spécifique, mais je, ça me demande de le mettre en application, peut-être plus souvent, dans une, une journée,

I: D'accord.

V: Parce ce que, il faut recentrer...ca dépend de l'emploi du temps, mais y a des journées où on a beaucoup d'atelier, on période, on n'a pas de motricité, on n'a pas eu de récré, forcément, pour nous aider à rassembler, à rattraper tout ça, donc, forcément, oui, sur ces périodes là, on va devoir un petit peu plus mettre en place, ses stratégies,

I: D'accord. Alors, si on considère l'ensemble des questions que je t'ai posées, est-ce que tu dirais que tu as modifié certains de tes gestes professionnels, d'une façon vraiment importante, dans cet aménagement?

V : Oui. Oui, des gestes professionnels, en terme de préparation, en terme de gestion de séance, de, de présentation de deux séances, oui, emmener le travail, oui, y'a des gestes professionnels, dans la gestion de classe, forcément, que j'ai, que j'ai changé, euh, ou je me suis adaptée, oui. Il en faut d'autres?

I: Non, tu dis, est-ce que, si tu peux décrire un peu, tu t'es adaptée, de quelle manière?

V : Bah, en, je me suis adaptée, en essayant de faire plus de recherche, de mon côté, pour essayer de trouver des solutions. S'adapter, encore une fois, en échangeant avec les collègues, en allant regarder, en prenant un peu l'idée de tout le monde, et en adaptant à sa classe, voilà, c'est ça, c'est.

I: Au niveau de ta place de maîtresse dans la classe?

V : Bah, je, je me sens, à la même place,

I: D'accord.

V: Je me sens à la même place, c'est plus, moi, ma méthodologie, de travail, mais mon rôle de maîtresse..

I: C'est plus dans la planification?

V: C'est plus dans la planification, et la préparation, et la réflexion, voilà. C'est surtout ça.

I: D'accord. OK. Est-ce que tu as observé des changements dans l'attitude des élèves? Et si oui, quel type de changement?

V : Oui, au début, un petit peu d'hésitation, un petit peu du changement en autonomie, parce que, en fait, au début, on passe, de assister, un peu plus et structurer, quelque chose de, fin, d'une certaine manière, dire, vous pouvez, en fait, et le fait de dire, vas-y, c'est toi qui, c'est toi, et toi, et, ah, c'est vrai que ça, de la part de certains élèves, ils sont pas habitués, en fait, ils sont pas habitués, parce que, soit, l'éducation à la maison, et les habitudes, ne vont pas dans ce sens, et du coup, il y a eu ce flottement, un petit peu, où l'élève il ne sait pas trop, ce qu'il a le droit, à ce qu'il a pas le droit, en fait, ça, on me fait confiance, ou je peux y aller, seul, donc, oui, oui, y'a, y'a, y'a, ce côté là, de la part de l'élève, où un moment, il, voilà, il est un peu perdu, il sait plus trop, ce qu'il a droit de faire, pas de faire, et, voilà, donc, toutes les règles de classe, sont réexpliquées, enfin on garde les mêmes règles de classe, mais en fait, en terme de déplacement, quand on leur disait, bah, reste assis, et surtout, reste là, sur cette table, parce que, c'est la, la, la, t'as ton groupe, il est jaune, et tu restes là, on lui dit, bah, en fait, tu peux aller, tous les coins de la pièce, donc, c'était pour le?

I: C'est ça, si les élèves ont changé, dans leur attitude?

V: Oui ils ont changé, ils doivent changer, et s'adapter, et oui, ils deviennent, forcément, plus autonomes, et face-à-face à eux-mêmes, en fait, moins d'assistanat, oui, oui.

I: Ouais, donc, ils sont moins assistés. Est-ce que, par exemple, tu as remarqué une différence dans l'engagement dans la tâche, ou pas?

V : Non, non, l'engagement dans la tâche, il faut la stimuler, autant que, aussi, c'est en petit groupe, non.

I: Malgré le fait qu'ils aient choisi leur, leur activité?

V: Je trouve que c'est bien, moi, de pouvoir, justement, décider, de la façon, comment, aujourd'hui, moi, je suis pas, la même qu'hier, par rapport à un exercice, ou un travail, je pense que l'élève, c'est pareil, c'est super qu'il puisse te dire, là, aujourd'hui, bah, pas, j'ai pas envie, on n'encourage pas ça, mais dire, OK, j'ai conscience que j'ai la possibilité de le faire en $\frac{2}{3}$ fois, si pour moi, je le ferai mieux demain, ou, si je le ferai mieux, si c'est en $\frac{2}{3}$ fois, je vois que du plus, là-dedans, en fait,

I: Donc, oui, donc, a priori, ça devrait, quand même, favoriser, un petit peu, le, l'envie...l'engagement...

V: Après, ça stimule l'envie, oui, oui, l'engagement, il est, il est, le même, sauf que, t'as le choix de le faire en deux fois, et quand je vois, mon camarade, qu'il a fini, et que, du coup, comme il a fini, il va, plutôt, s'éclater, à aller sur une autre activité, qui me donne, aussi, envie, je me dis, bon, bah, si, en fait, ils arrivent, ils sont intelligents, ils s'adaptent les enfants, ils se disent, moi j'ai pas envie, non plus, de traîner, deux heures, trois fois, mon travail, parce qu'il sait très bien que, le matin, on va lui rappeler que, y a, la bannette, du travail à finir, et que, ça va pas lui échapper, donc l'engagement, ça apprend, justement, de l'autonomie, et de réfléchir, sur, est-ce que je suis capable de faire, est-ce que j'ai envie de faire.

I: Oui, à gérer peut-être, son, à gérer, ses activités, de façon, la plus...

V: La plus, la plus souple, et en même temps, c'est lui qui est, plus tard, en tant qu'adulte, et en tant qu'élève, ce sera à lui de s'organiser, dans les devoirs, dans... et je trouve que ça donne une petite notion, de, c'est moi, et moi, et, et ça, je trouve que c'est intéressant, après, on leur explique, et on leur dit, tu vois, la conséquence, de ça, tu fais traîner, ou, ah, bah, un moment, c'est, c'est pas fini, et du coup, bah, ça va partir, dans le

classeur, comme ça, au moins, j'aurais pas vu, que tu sais le faire, et je pense qu'en fait, avec l'explication qui va avec, et c'est ça, c'est beaucoup d'explications, de discussion, c'est ça, qui prend du temps, en fait, tant qu'on fait ça, on est un peu moins, sur l'individualisme, et l'échange entre élèves, seul à seul, mais ces moments, ils arrivent, en fait ces interactions elles arrivent à ce moment-là. Et elles ne sont pas programmées.

I: Oui, et ça c'est quelque chose qui est, qui est, plutôt, propre, début de l'année, ou, à cette période de l'année, on est toujours dedans?

V: Non, tout le temps, ils évoluent, ils changent, ils progressent, et du coup, c'est le moment, d'adapter, les changer, justement, dire, voilà, t'as vu, un recul, et c'est, dans ces discussions là, que c'est super enrichissant, voilà.

I: Ok. Donc c'est une question qui reprend un peu tout le reste, c'est la dernière question. Depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces, penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques?

V : Oui, clairement. Oui, oui,oui, oui, bien sûr. Mais je, je, je, j'essaye de me dire, en fait, sur cette approche, j'ai l'impression que le taux d'essais et d'erreurs, entre guillemets, qu'on peut faire, en tant qu'enseignant, est beaucoup plus tolérable. Y'a une certaine souplesse, en fait, qu'on peut s'accorder, et ça, ça, ça aide, pas ce qu'on se dit, voilà, c'est un concept, on met en place, c'est novateur, on apprend, on expérimente, et du coup, ça dédramatise un petit peu, la marge d'erreur qu'on pourrait avoir, ou corriger, ce qu'on a pas bien fait. Donc donc, voilà, c'est, je trouve que c'est, c'est bien, ça, à chaque fois, je perds la question exacte...

I: Si ça a modifié ta réflexion?

V: Ma réflexion, oui, voilà, donc. Et donc, je réfléchis toujours, comment mieux faire, bien sûr, mais en me disant que, bon, OK, j'accepte aussi, de moins bien faire ça, parce que, j'ai, j'ai essayé, de réfléchir, et d'essayer, sur quelque chose, voilà, donc, et de toute

façon, comme c'est, sur la quinzaine, et que c'est, sur une période, je, je me laisse, la possibilité d'essayer, et d'adapter. Oui, après, on échange, mais c'est vrai qu'un moment, toute façon, y'a une, si y'a toujours le même nombre d'élèves, s'il y a, si y'a pas, par exemple, tu vois, je me dis que, si y avait, du mobilier, super bien pensé, pour, cet, cet aménagement là, changerait pas mal, là, ça me permettrait, de moi, me concentrer, sur d'autres choses, et me dire, manger, ça, j'ai pas, comment je vais compenser, le fait que j'ai pas assez de place, là, pour ça, donc, oui, ça me demande, du, du travail, pour ça, tu vois.

I: Oui, tu penses plus, à travers tes espaces, que, à travers, la mise en place, de ta rotation, d'atelier,

V: Voilà, voilà, j'essaye de réfléchir, ça va, oui, ça me, oui, ça me demande, du travail, pour ça. Après, ce qu'il y a de bien, et ce que j'aime aussi, c'est que, je peux tout changer, si, après une période, j'ai envie de changer, complètement, je sais que c'est possible, avec ce concept là, et ça, j'aime bien, parce que, déjà je le fais chez moi, et, ouais, j'aime bien cett idée.

I: Flexible.

V: Oui flexible.

I: Et bien je te remercie beaucoup pour toutes tes réponses.

V : Avec plaisir, j'espère que c'était concret, complet.

I: Oui très.

V : Y a des choses à dire.

ANNEXE 6 : Verbatim Entretien semi-directif J.

27 février 2024

28 minutes et 26 secondes

Interviewer : Alors quel âge as-tu?

A: J'ai, je viens d'avoir 34 ans. Y'a pas longtemps.

I: Très bien. Depuis combien de temps enseigne-tu?

A: J'ai commencé, j'ai commencé en 2016. 2016, 2016.

I: OK, mais pas ici?

A: Non

I: Dans un autre établissement, d'accord.

Donc, par quel biais tu es entré dans l'enseignement?

A: Alors, euh...Par quel biais, j'ai commencé en tant qu'assistante donc euh dans En crèche. Comment je suis arrivé là, en fait, je me suis un peu intéressée à la psychologie de l'enfance, l'enfant, pardon. Et du coup, c'est en lisant surtout le livre de Maria Montessori qui m'a vraiment euh plu et attirée dans ce milieu.. À la base, je ne suis pas du tout dans ce milieu là, je suis en ressources humaines.

I: D'accord. (coupure de la saisie).

Alors, on va continuer, alors, comme tu as dit que tu étais dans le domaine des ressources humaines avant d'être dans l'enseignement. Euh Quel diplôme as-tu reçu ou formation pour démarrer dans l'enseignement?

A: Alors j'ai fait un diplôme universitaire. EEFE. et Enseigner dans un établissement Français à l'étranger.

I: D'accord, tu as passé à ?

A: A l'université de Clermont-Ferrand.

I: D'accord. C'était un diplôme de combien d'heure à peu près, tu saurais te rappeler?

A: Ça a duré un an, après je sais pas exactement sur combien d'heures.

I: D'accord. Donc combien d'années as-tu été chargé d'une classe de maternelle?

A: C'est ma première année,

I: C'est ta première année. Donc est-ce que c'était un choix d'être en maternelle ou est-ce que c'était un hasard?

A: C'était un choix

I: Un choix. Pourquoi c'était un choix?

A: Euh, j'aime le rapport avec les enfants et aussi je pense que c'est un métier très important parce que ça impacte toute la société. En fait, c'est les futures génération donc si on peut avoir une bonne, euh comment dire, euh leur donner bonne idée de ce qui est la vie et tout ça. voilà... Puis les aider à grandir, fin y'a tellement de choses à dire, mais!

I: Du coup tu te sens à l'aise dans cette tranche d'âge?

A: Oui.

I: Bon alors c'est un peu c'est un peu redondant puisque la prochaine question c'est combien d'années as-tu été chargé d'une classe de grande section?

A: D'accord, je viens de commencer,

I: Voilà. Donc là est-ce que c'était un choix, la grande section?

A: Oui

I: Voilà donc tu es à l'aise dans ce niveau également?

A: Oui, bah je découvre encore parce que j'étais en petite section avant, mais oui.

I: Alors la question suivante ne te concerne pas puisque elle demande comment tu décrirais l'aménagement de ta classe au début de ta pratique en maternelle. Comme c'est ta première année. euh Voilà.

Alors, tu as quand même déjà eu une expérience, on va quand même parler de ton expérience en tant qu'assistante ou de de ce que tu as pu vivre avant en crèche. Est-ce que tu travaillais déjà en aménagement des espaces en tant qu'assistante?

A: Oui,

I: Oui. D'accord

Est-ce que tu peux préciser là l'âge enfin le niveau de classe dans lequel tu étais?

A: Alors j'étais un petite section. Que faisait après quand je suis arrivé c'était le Covid donc on avait les classes des bulles, les classes séparées. Oui, j'étais en fait, ils étaient en activités dirigées en avec moi puis y'en avait en autonomie. Donc oui ça reprend un peu le même schéma.

I: Oui tout à fait.

Donc, est-ce que tu as reçu une formation par rapport à l'aménagement des espaces?

A: On s'est réuni plusieurs fois mais pour en discuter mais une formation à proprement dit, non je crois.

I: D'accord. Donc tu donc tu travailles dans ce dispositif depuis euh, depuis quelques mois.

Comment... comment tu décrirais ce dispositif en quelques mots?

Pas un exposé là quelques mots clés.

A: OK, juste des mots-clés,

I: oui voilà

A: bah développement, autonomie des enfants, développement de l'autonomie des enfants, pardon ça va être long à relire l'entraide du coup, entre les enfants, parce que ils travaillent en groupe. Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre, euh moins d'ennuis je trouve parce que les enfants ils vont vers ce qu'ils ont envie de faire si ils ont pas envie d'être dans un telle activité. je ne vais pas les forcer à venir sur une activité. C'est ouvert en fait. Donc ils circulent librement, donc je pense qu'il y a moins d'ennui et plus de motivation du coup.

I: D'accord. Autre chose?

A: Non,

I: C'est déjà bien,

A: Oui.

I: Est-ce que tu penses que ce dispositif a des avantages, donc, pour l'élève?

A: Ah oui, 100 %. Oui, il devient un peu plus autonome. Il est plus investi dans son travail, dans les apprentissages aussi. Et puis il se gère, enfin il arrive bien à gérer son temps. Bon y' a des enfants par moment ils vont rester très très longtemps, on essaye de les diriger, d' aller voir autre chose mais je pense qu'ils se spécifient, ils deviennent des petits experts en fait dans ce qu'ils aiment faire.

I: Du point de vue de l'enseignant est-ce que alors pareil c'est un peu c'est pas basé sur l'expérience mais est-ce que tu penses que y'a des avantages?

A: y'a des avantages, y'a des inconvénient..

I: On va en parler après.

A: les avantages bah déjà je vois que les enfants bon un enfant qui est investi t'as beaucoup plus de facilité à lui apprendre des choses qu'un enfant qui n'a pas envie, là, il va directement vers ce qu'il a envie de faire. Donc je pense qu'il y a une facilité pour

transmettre les informations et des, des compétences, des apprentissages vu que l'enfant est volontaire et qu'il a envie de faire donc déjà c'est plus simple.

I: Alors on passe à la prochaine question, as-tu rencontré des difficultés dans la mise en place de cet aménagement du point de vue de ta pratique de classe?

A: Oui. Je trouve qu'il a beaucoup, enfin il y a une bonne organisation à faire en amont parce qu'il y a beaucoup d'activités qui sont installées du coup dans les espaces. Donc il faut savoir sur chaque activité quelles sont les compétences visées, qu'est-ce que l'enfant doit faire, et puis pour les transmettre aussi, transmettre les consignes c'est pas facile, vu qu'il y a beaucoup d'activités.

I: oui.

I: Donc je si je résume tu as parlé de la planification des apprentissages, de la passation des activités, et j'ai oublié quelque chose? ou?

A: Euh j'avais dit quoi d'autre? Euh... beaucoup d'organisation...Je pense que c'est bon.

I: Oui l'organisation en amont donc ça ça on est dans la planification.

A: Je sais plus et puis voilà passer les informations que ça faisait un trop-plein mais bon maintenant j'arrive à réguler un petit peu et à envoyer au fur et à mesure pas tout d'un coup, d'accord mais et puis un petit peu le le bruit aussi, l'ambiance de classe, le volume sonore monte un petit peu parce que bah forcément ils travaillent en groupe et puis ils veulent tous parler plus fort que les autres pour se faire entendre donc des fois ça monte un petit peu...

I: D'accord.

Est-ce que tu as pu depuis le début de l'année, euh, identifier quelques solutions par rapport à bah, ces obstacles dont tu viens de me parler?

A: Euh...Faut du boulot à la maison., du travail en amont. Et puis comme c'est ma première année, je dois redire toutes les fiches.

I: Oui bien sûr

A: je pense que, oui de l'organisation. J'aime bien mettre sur écrit en fait, sur papier je veux dire, écrire ce qu'on a fait, ce qu'il nous reste à faire. Euh, après l'autre point c'était quoi? pour le volume sonore, oui ben j'essaye de leur parler doucement. En regroupement, je leur en parle. On n'en reparle des feed-back. Je leur pose des questions aussi est-ce que vous vous sentez dans la classe, est-ce que l'ambiance de classe est bonne, j'essaye de discuter avec eux par rapport à ça, euh l'autre point c'était quoi?

I: Euh tu as parlé aussi de l'organisation...

A: Oui une organisation en amont, donc plus de travail en dehors. Sinon euh..

I: Est-ce que dans l'organisation tu as eu des problèmes peut-être de gestion du temps ou pas spécialement?

A: Bah ça s'est plutôt bien écrit sur les fiches

I: Oui

A: Donc j'essaye de respecter un maximum après je peux pas tout le temps parce que j'ai des grands bavard dans la classe donc faut aussi leur laisser le temps de me parler et puis de les écouter. Ça m'arrive oui ben ma séance je l'ai pas faite euh, comme je le voulais, ben je reporte un petit peu, j'essaye de euh, de m'arranger à ce niveau là, mais oui, bien sûr.

I: Euh, dans les solutions que tu as pu trouver est-ce que tu as été aidée par tes collègues où est-ce que c'était plutôt des démarches, de la recherche individuelle?

A: Un peu des deux là, je regarde pas mal en ligne et des petites astuces pour euh, essayer de calmer la classe ou comment bien écouter les autres, euh, laisser un temps de parole, et aussi je vais rendre visite du coup aux autres enseignantes.

I: Donc de l'observation sur les collègues?

A: Oui, oui.

I: D'accord.

Alors ça c'est une question que j'ai pas noté mais que je trouve intéressant peut-être de te poser. Est-ce que tu penses que tu aurais eu plus de facilité à débiter dans un autre dispositif ? où...tu ne t'exprime pas? ou...

A: Je pense que ...

I: Enfin voilà t'es pas obligé de donner une réponse oui ou non.

A: Si, si je pense que j'aurais eu plus de facilité dans un dispositif classique. Donc où y'a l'assistante qui est en atelier, je suis en atelier et il y a l'autonomie. Mais pour les enfants je sais que c'est pas, c'est pas ce qu'il y a de mieux. Après ça dépend des profils aussi y'a des enfants à qui ça convient un peu moins parce qu'ils ont du mal à gérer, euh leur temps, enfin il sont moins autonomes, mais oui je pense que c'est plus, euh ça me semble plus simple d'un regard extérieur,

I: D'accord, c'est intéressant.

Euh, Alors ça c'est pareil donc quand tu n'as pas travaillé en atelier tournant tu n'as pas pu identifier les interactions bah qui avait dans dans un fonctionnement en atelier tournant. Est-ce que tu peux me, me parler un peu des interactions que tu as avec les élèves là dans ta classe?

A: D'accord en groupe classe ou quand on est en atelier?

I: Peu importe, peu importe.

A: D'accord quand on discute d'un sujet en particulier ou juste euh?

I: Ben qu'est-ce que tu penses en fait de...des interactions tout au long de la journée qu'il y a dans ta classe en fait?

A: Alors je pense que déjà c'est souvent les mêmes qui prennent la parole. Ca j'ai remarqué que, on a des grands bavards y'en a qui sont plus timides donc j'essaye de travailler par moment en demi classe pour justement favoriser enfin, de laisser plus de temps aux autres.

Après je leur dis aux grands bavards, je sais des fois ils viennent me le dire dans l'oreille, "moi je sais la réponse!" soit tu vas voir Chahla, soit tu me dis mais laisser le temps aux autres de réfléchir et de s'exprimer aussi. Ça c'est ce que j'ai remarqué en classe. Après ils viennent euh, ils aiment parler.

I: Ils viennent facilement te parler?

A: Oui très facilement (rire) Beaucoup!

I: D'accord.

Est-ce que tu penses que le l'aménagement des espaces ça favorise les interactions avec toi ou pas forcément?

A:Alors je quand je suis en tournante enfin quand je suis pas en atelier dirigé, ça va parce que je suis disponible pour chacun j'arrive à tourner j'ai dit bon tu attends un peu tu peux continuer enfin j'envoie une petite mission, pour le faire patienter. Je termine avec celui avec qui je suis et je tourne donc ça va.

Quand je suis en atelier dirigé c'est compliqué parce qu'ils viennent tous me voir pour me dire “ tiens ben regarde j'ai fais çï j'ai fais ça! est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien?”, donc moi je les envoie un peu vers Chahla du coup quand elle tourne mais c'est vrai qu'ils aiment, euh me montrer leur travail. Donc oui là c'est un peu compliqué dans le sens où je suis déjà occupé avec un groupe. Je suis un peu moins disponible pour les autres.

I: D'accord.

A: J'aimerais bien me dédoubler par moment! (rires).

I: Avoir une partie de toi qui est concentrée avec ton groupe et l'autre qui peut parler avec les élèves.

A: C'est ça!

I: Euh est-ce que tu arrives à dégager des temps concrets d'observation et / ou d'étayage dans les espaces?

A: Oui. Bah oui je pense. Quand je les prends par exemple un temps concret d'observation sur une séance, je les ai pris la dernière fois en sciences, on est sorti surtout quand on est en dehors de la classe, j'arrive plutôt bien, enfin je trouve ça plus simple, en tout cas.

I:Et est-ce que tu arrives à circuler en fait dans les différents espaces?

A: Oui ça oui, Honnêtement c'est ce que je préfère j'aime en fait circuler dans la classe parce que c'était après question de contrôle je sais pas mais je me sens, ben quand je suis assise et ben je suis en train de me dire mais qu'est-ce qu'ils font les autres des fois j'ai un besoin d'aller voir si ça avance vraiment est-ce qu'ils font bien déjà aussi. Oui ça j'aime bien enfin, ça va je suis à l'aise à circuler dans la classe.

I: Donc c'est pas forcément pour les observer du coup parce que tu as parlé de contrôle?

A: Si c'est pour les aider. Et aussi pour voir par exemple là on est sur les lettres rondes. Bah y en a qui vont me faire le Q en commençant par en bas. Et en fait ils sont en train d'écrire oui mais c'est passé donc on l'a vu certes donc il faut reprendre en fait. C'est comme tu disais les boucles, oui où ils font comme ça et après deux petites queues bah c'est dans ce sens là où j'ai besoin. C'est pas un contrôle mais c'est juste les reprendre si besoin.

I: Oui d'accord.

A: Être disponible tout simplement.

I: Oui

Est-ce que tu arrives à gérer la différenciation en particulier dans les espaces en autonomie?

A: Alors oui dans la préparation du matériel oui si je peux mettre en place des format A3 pour un enfant qui a plus de difficultés. Ou autre, oui c'est dans la préparation oui. Après quand quand y' a rien de matériel c'est difficile je trouve parce que c'est des enfants qui demanderaient beaucoup plus de, de temps en fait, faudrait que j'accorde plus de temps par exemple à Wassim, à Malik, et on a besoin qu'on se pose avec eux beaucoup plus et du coup ça je mets un peu de côté la classe par moment. Il faut vraiment qu'on avance sur ce sujet là je dois me poser je me pose avec eux et je peux pas en avoir d'autres. Parce que sinon, ça fuit!

I: Oui. Donc c'est, c'est pas évident la différenciation dans les espaces. C'est normal.

Euh quelle est ta technique, de quelle manière procèdes-tu pour la gestion de la classe?

A: À quel niveau?

I: Euh là on parle vraiment de gestion collective en fait.

A: D'accord. Ben j'utilise des petits outils que j'ai trouvé en ligne. En ce moment j'ai testé le "si tu m'entends" je fais tout doucement pour calmer la classe "si tu m'entends mets les mains sur la tête, si tu m'entends mets les mains sur les yeux etc..". donc ça les rassemble et puis ils se calment un petit peu. Après moi les petites chansons aussi et jeux de doigts...

I: Oui donc ça c'est euh, là on est là on est plus sur sur des petites stratégies.

A: Oui des petites stratégies.

I: D'accord

A: Après gestion de classe, c'est grand quand même...

I: Oui où est-ce que tu te définirais, comment tu te définirais en termes de...

A: La posture?

I: Oui, de gestion de classe d'un point de vue maîtresse quoi?

A: OK une maîtresse oui. Il y a des petits dressages, dans le sens euh (rires) pas dressage, redressage. Bon j'ai une bonne relation avec les élèves mais des fois je dois leur redire n'oublie pas que je suis ta maîtresse parce que ils sont un peu trop copains copines. Hier ça m'est arrivé encore j'ai dû dire, attention je suis ta maîtresse, on a une bonne relation mais je ne suis pas ta copine! (rires).

I: Tu n'as pas travaillé dans un dispositif plus traditionnel donc tu ne peux pas parler de ta, enfin, nous dire si tu as modifié ta manière de procéder donc ça c'est bien évident. (Blanc)

Là pareil c'est, c'est basé sur peut-être ce que tu aurais pu voir pendant ton, ton DU. Est-ce que tu dirais que les élèves sont plus autonomes dans un fonctionnement en atelier non pardon en aménagement des espaces?

A: Oui. Ils sont beaucoup plus autonome bah oui parce que nous on est occupé soit Chahla enfin soit l'enseignante soit l'assistante en atelier dirigé, et les autres ils doivent tourner librement donc ils sont plus autonomes.

Après c'est à double tranchant parce qu' il y a des profils d'élèves avec qui c'est compliqué. Bah ils ont tendance à tout lâcher j'ai personne derrière moi donc je peux pas je peux pas faire. Ça oui c'est surtout au début de l'année maintenant ils prennent en maturité donc je trouve que ça va un peu mieux. Mais sinon oui globalement oui, ils sont beaucoup plus autonomes.

I: Est-ce que c'est c'est facile pour toi de les laisser en autonomie?

A: Bah j'ai toujours fonctionné comme ça donc, oui j'ai oui je leur accorde de la confiance aussi je sais ce qu'ils sont capables de faire. Après oui j'ai toujours intérieurement j'ai besoin de savoir est-ce que ça se passe bien est-ce qu'ils le font bien? Mais sinon oui .

I: Tu n'as pas de problème avec ça.

A: Même qu'ils aillent dehors, faire, enfin, à l'extérieur de la classe, on avait l'espace médecin ça s'est très bien passé. Puis bon je jette un petit coup d'œil de temps en temps pour voir si c'est bien le vocabulaire, s'ils font bien l'activité demandée.

I: Est-ce que tu penses également qu'ils collaborent davantage dans leurs apprentissages entre eux?

A: Alors oui je trouve que des fois quand il y a un enfant qui..., ben ça j'utilise j'ai mes petites maîtresses ou mes petites maîtres, je sais qu'ils ont très bien compris et qu'ils savent bien réexpliquer, je leur dit ben tiens . est-ce que tu peux aller aider et puis maintenant ils font naturellement mais je demande un peu d'aide.

I: Donc c'est un peu des tuteurs quelque part?

A: oui oui c'est ça

I: et est-ce que c'est des tuteurs que tu fais varier, ou c'est souvent les mêmes?

A: Ah oui, enfin non je veux dire en fait ceux qui sont, je sais que c'est pas bien de dire ça, mais ceux qui sont capables mais je sais qu'ils vont transmettre l'information de la bonne manière, qui vont pas encore plus rendre euh, que ça va être brouillon oui je les envoie, mais c'est pas toujours les mêmes.

I: D'accord c'est intéressant comme fonctionnement aussi.

Donc les stratégies pour capter l'attention de tes élèves, tu en as déjà parlé par rapport à des petites comptines, des choses comme ça.

A: Si je peux rajouter quand c'est une séance qui est, euh qui ne les intéresse pas c'est très compliqué. Donc j'essaye de voir repose la question là je vois que ça vous a pas captivé qu'est-ce qui qu'est-ce que vous avez aimé qu'est-ce que vous n'avez pas aimé pour essayer de voir puis d'ajuster aussi la séance, la suite des séances.

I: Ah oui.

A: J'essaye.

I: Bon là pareil, je vais adapter la question pour euh, pour pour ton expérience donc la question était dirais-tu que tu as modifié certains de tes gestes professionnels de façon notable, euh, par rapport à avant. Moi je vais te demander si tu as l'impression d'avoir modifié certains de tes gestes par rapport au début de l'année on va dire oui premier trimestre?

A: Oui. Mais je pense que ça ça modifie, on est en constante, euh, on s'améliore tout le temps en fait.

I: oui

A: oui oui bien sûr j'ai modifié

I: D'accord.

Est-ce que tu as observé des changements dans l'attitude des élèves? alors par exemple est-ce que tu as eu de nouveaux élèves qui venaient d'un autre système?

A: Oui

I: Oui, alors ces élèves là ce qui nous intéresse c'est vraiment là le changement par rapport à un autre d'accord système

A: système.

I: Ces élèves là est-ce que tu dirais qu'ils ont eu des difficultés, pas de difficulté

A: Si un peu quand même tout dépend aussi encore une fois du profil. Il ya des enfants, ça va être directement comprendre le fonctionnement, d'autres ça a été un peu plus difficile.

I: À quel niveau difficile si tu peux préciser un peu?

A: Ils ne comprenaient pas en fait qu'il fallait tourner. OK j'ai terminé une activité il faut que j'aie une autre.

I: Ils attendaient ton signal?

A: Oui c'est ça.

I: C'est logique. Comme dans un système mon atelier tournant.

A: "Et je fais quoi maintenant?" c'est la question.

I: Voilà. C'est ça donc en fait un manque d'autonomie finalement par rapport à tes élèves?

A: Oui, oui.

I: Est-ce que tu dirais que les, les élèves sont bien attentifs aux différentes interactions?

A: Alors quand on est en groupe classe ou?

I: Oui. Est-ce que tu as l'impression que ça favorise la capacité d'attention le fait d'avoir des, plus de liberté à d'autres moments ou pas forcément?

A: alors oui ils vont être plus attentifs quand il font quelque chose qu'ils aiment. Mais après je sais pas si c'est transposable dans le en groupe classe je j'ai des difficultés par moemnt à attirer leur attention.

I: D'accord

A: Donc oui ils travaillent leur, leur attention et puis le fait d'être concentré quand ils sont sur une activité et puis qu'ils arrivent à la faire sur un long temps, oui ça améliore la concentration.

I: OK

A: Enfin c'est ce que je pense,

I: Donc oui voilà donc ils sont plus plus attentifs, plus consciencieux peut-être.

Est-ce que tu as remarqué des élèves peut-être qui auraient plus de difficultés à terminer une tâche en étant tout seul?

A: Oui, au début de l'année.

I: Au début de l'année début d'année

A: oui. Comme je disais au début on a besoin d'être à côté tu restes à côté de moi sinon je peux pas terminer. Je pense c'était plus le confort d'avoir ce confort là de, je sais qu'elle est pas loin, je leur dit, je ne suis pas très loin, si vraiment vous avez besoin d'aide, mais essayez de travailler en autonomie.

I: Oui et puis d'avoir la validation de l'adulte aussi c'est important.

Et c'est toujours le cas où ?

A: Beaucoup moins.

I: Beaucoup moins, d'accord.

Alors ça va être la dernière question. Alors c'est pareil c'est difficile de comparer parce que la question est: Depuis que tu as organisé ton enseignement autour du dispositif en aménagement des espaces penses-tu que cela a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques?

Alors je pense que c'est quand même une question à laquelle tu peux répondre parce que c'est pas sur ce modèle là que tu as été formé en fait. Étant donné que au niveau du DU je ne pense pas qu'on vous ai formé là-dessus.

A: On a pas été formé sur l'aménagement des espaces ça c'est sûr. Après est-ce que tu peux répéter la question?

I: est-ce que ça a modifié ta réflexion autour de tes pratiques pédagogiques ?

A: L'aménagement des espaces?Euh... je ne sais pas. (rires). Ben en fait en crèche c'était pareil on travaillait

comme ça. Donc oui je me pose toujours des questions sur mes pratiques pédagogiques mais c'est pas par rapport aux aménagements des espaces.

I: D'accord, oui, oui.

A: Comme je le disais voilà, s'il y a une séance qui n'est pas intéressante oui je vais me poser des questions sur euh sur la séance ou comment j'aurais pu la faire partager différemment, oui je me pose toujours des questions sur mes pratiques mais je sais pas si ça vient des espaces, euh, je ne sais pas.

I: Oui c'est difficile à dire avec euh.. bon après tu m'as dit tout à l'heure que tu avais été très inspirée dans ton choix de carrière par un ouvrage de Maria Montessori.

A: Oui j'adore (rires).

I: . Donc comme c'est quand même euh l'aménagement des espaces un dispositif qui est quand même très largement inspiré des travaux de Maria Montessori, j'imagine que ça, c'est quelque chose qui te correspond, dans tous les cas.

A: Oui, exactement. J'aime pour les élèves je trouve ça super comme j'ai dit pour l'enseignant il faut beaucoup de travail et après c'est l'expérience qui me manque aussi, je pense qu'après ça va rouler mais c'est le début ça demande, oui beaucoup d'investissement.

I: Oui, c'est vrai.

Et bien je te remercie beaucoup pour tes réponses.

A: Oui j'espère que ça va aller!

ANNEXE 7 : Mots-clés donnés par l'échantillon lors des entretiens semi-directifs

Mots clés donnés par l'échantillon	
B.	Elèves acteurs de leurs apprentissages - apprentissage entre pairs
S.	Posture enseignante - liberté -engagement - choix
A.	Réflexion autour de l'enseignement - espace physique - pôles - élèves acteurs de leurs apprentissages
J.	Développement - autonomie des enfants - entraide - libre circulation - moins d'ennuis - plus de motivation
V.	Innovant - précurseur - flexible - intéressant - renouveau

ANNEXE 8 : Traitement croisés des entretiens semi-directifs

		Posture d'accompagnement et d'enseignement	
		Interactions avec les élèves	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		<p>Peu de différence car l'enseignante se place surtout en atelier dirigé. Elle a cependant pris l'habitude de faire passer plus de groupe sur une même séance, avec des effectifs plus réduits, ce qui multiplie ses interactions avec ses élèves. Elle pense que de ce fait l'accompagnement est de meilleure qualité, et que l'étayage est plus efficace.</p> <p>Elle passe également beaucoup par le collectif. Les postures d'enseignement et d'accompagnement sont les principales postures mobilisées à ce moment-là.</p>	<p>Interactions surtout avec le groupe en atelier dirigé forte posture d'enseignement.</p> <p>La posture d'accompagnement est présente mais uniquement avec le groupe en atelier dirigé avec la maîtresse</p>
S.		<p>Se déplace beaucoup dans les espaces, laisse la parole aux élèves, suscite des interrogations.</p> <p>Pense que ce dispositif favorise les interactions avec les élèves.</p>	<p>Estime que les interactions avec les élèves étaient très limitées.</p>
A.		<p>Pense que cela favorise les interactions, mais ne comprend pas la question dans un sens enseignant-élève</p>	
J.		<p>J. n'a pas vraiment d'éléments de comparaison. Elle essaie de fixer des moments pendant lesquels elle circule dans les espaces, mais explique que même quand elle est en atelier dirigé, les élèves en autonomie la sollicite beaucoup. Les interactions ne sont pas vraiment cadrées.</p>	
V.		<p>Trouve que les interactions sont plus superficielles, pas assez fréquentes,</p>	<p>Estime que les interactions avec les élèves</p>

		<p>de “regarder à la fois tout et rien”.</p> <p>Ne trouve pas que les interactions avec les élèves sont favorisée par ce dispositif, en tout cas pas sur du court ou du moyen terme.</p>	<p>en début d’années sont plus faciles. Les temps d’interactions avec chaque élève sont formalisés dans les ateliers dirigés, la perception est que les interactions sont plus ciblées.</p> <p>Meilleure connaissance des élèves. “Interagir de façon rapprochée, régulière et individuelle”.</p>
--	--	--	--

		Observation et étayage individuel des élèves	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		S'autorise des temps d'observation ou d'aide aux élèves lorsque l'atelier dirigé est terminé, ou que les élèves sont en phase de recherche → pas formalisé.	Ne se prononce pas.
S.		Oui et non. Prévoit des moments dans son emploi du temps, ne se place pas toujours sur un atelier dirigé de façon à pouvoir circuler. Depuis peu, prends de petits temps même lorsqu'elle est en atelier dirigé pour aller observer et étayer dans les espaces.	
A.		Oui, mais depuis peu. Réfléchit à se fixer des points précis à observer, des compétences à renforcer, afin de ne pas se "dissoudre".	intéressantes, mais souvent au moment de l'atelier.
J.		Oui, dit aimer circuler mais associe cela plus à un besoin de contrôle que d'accompagnement ou d'étayage. Même dans l'exemple donné, qui est censé illustrer une aide lors d'une activité d'entraînement à l'écriture, il s'agit plus de contrôler et de se rassurer sur l'activité des élèves que d'aider vraiment.	
V.		Difficulté d'organisation, n'a pas toujours le temps. Considère que cela constitue un plus, et qu'elle n'a pas encore le temps d'aller observer et étayer. Ce n'est pas une priorité.	

		Différenciation	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		La différenciation est là, mais pour ce qui concerne les espaces en autonomie, une grande liberté est laissée aux élèves quant au choix du niveau des activités qu'ils vont faire. Dans la suite de l'entretien, B, dit que de cette manière ils s'auto-évaluent, mais précise qu'elle intervient souvent pour replacer l'élève face à une tâche qui lui correspond.	Non évoqué
S.		A toujours mis en place de la différenciation. Code couleur et animaux mis en place dans les espaces en autonomie, mais sans limiter les enfants	
A.		A commencé à mettre en place 3 niveaux, avec des étoiles, sur certaines activités, mais pas sur toutes (Français et mathématiques) Laisse également les enfants s'auto-évaluer pour le choix des activités.	
J.		Non pas encore. Uniquement sur de la différenciation matérielle.	
V.		Encore dans une démarche de tâtonnement, d'essais. Plus à l'aise sur une différenciation vers le haut. Pour les élèves en difficulté, seule est évoquée la possibilité de refaire plusieurs fois une activité. Essais en français maths d'un système de gommettes indiquant le niveau de difficulté, mais la différenciation est absente des autres espaces.	

		Postures de contrôle, de lâcher prise et du magicien	
		gestion de la classe	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		<p>Comportement: Responsabiliser les enfants dans leur attitude par rapport aux autres</p> <p>Mise au travail: l'E. intervient pour réguler les fréquentations des élèves dans les différents espaces, afin qu'ils fassent toutes les activités, mais trouve que la gestion de classe est plus facile car les élèves sont tous en réelle activité.</p>	<p>Plus de possibilités d'avoir des élèves dissipés, par exemple lorsqu'un groupe était en autonomie sur une activité qui ne les intéressait pas.</p>
S.		<p>Responsabiliser les enfants dans leur attitude par rapport aux autres. Met en avant les comportements positifs.</p> <p>Routines de classes, qui permettent aux enfants de toujours savoir quoi faire et de ne pas se trouver inoccupés.</p> <p>Niveau sonore considéré comme élevé, mais pas spécialement gênant, ou alors des adaptations sont trouvées (aller dehors...)</p> <p>Utilise les moments de regroupements pour créer des ruptures.</p> <p>Considère avoir plus de souplesse dans sa gestion de classe.</p>	<p>Ne tolérait pas une telle activité langagière.</p>
A.		<p>Comportement: passe par la discussion, les temps de regroupement, les cercles de parole.</p> <p>Hausse parfois le ton pour recadrer.</p> <p>Estime que cela est de moins en moins nécessaire, le niveau sonore est plus acceptable qu'en début d'année.</p> <p>Arrive à se décentrer un peu plus.</p> <p>Estime avoir beaucoup plus de souplesse.</p>	<p>Arrivait moins à se décentrer et à laisser de l'autonomie aux enfants.</p> <p>En atelier tournant, une obligation de contrôle.</p>

J.		<p>Utilise des petits outils trouvés en ligne, des comptines, chansons, jeux de doigts.</p> <p>Est consciente qu'elle doit marquer une limite pour ne pas être vue par les élèves comme une copine.</p>	NA
V.		<p>Mise au travail: Se fait de façon fluide, car les élèves connaissent bien le fonctionnement et les activités qui sont mises en place par quinzaine, avec des ajouts progressifs.</p> <p>Comportement: niveau sonore pour lequel il faut intervenir, mais pas problématique, l'E. demande juste à la classe de baisser un peu le niveau sonore, sans outils particulier.</p> <p>Pour certaines activités, elle choisit de faire sortir un groupe d'élèves de la classe, afin de faire naturellement baisser le niveau sonore et de faciliter la gestion de classe.</p> <p>En général, ne trouve pas que le dispositif ait un impact sur la gestion de la classe.</p>	Moins de déplacement, moins d'interactions entre élèves, donc moins de bruit.

		Autonomie et collaboration des élèves	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		<p><u>Autonomie:</u> Plus autonomes, également dans la mise en place de leur activité (matériel à chercher, etc...)</p> <p><u>Collaboration:</u> Oui, car il y a beaucoup d'activités qui sont collaboratives. Ils vont se corriger les uns les autres. Émergence de certains "leaders". Genre de "petits maîtres"</p>	On leur mettait tout sur la table.
S.		<p><u>Autonomie:</u> très autonomes, ils savent exactement ce qu'ils doivent faire dans la classe.</p> <p><u>Collaboration:</u> Oui ils sont plus en interactions. Il y a aussi des activités spécifiques pour favoriser la collaboration</p>	
A.		<p><u>Autonomie:</u> Oui plus autonomes, mais cela dépend vraiment des enfants, et cela peut être une difficulté. Les enfants sont dans une situation vraiment active</p> <p><u>Collaboration:</u> Oui ils sont capables d'expliquer aux élèves qui arrivent, ils font l'enrôlement. Ce sont des élèves mais des acteurs dans la classe.</p>	Peu d'autonomie laissée aux élèves.
J.		<p><u>Autonomie:</u> Oui globalement car ils sont occupés. Tempère par le fait que certains élèves ont besoin de la présence de l'adulte, surtout en début d'année.</p> <p><u>Collaboration:</u> Oui, en particulier avec l'entraide entre pairs.</p>	NA
V.		<p><u>Autonomie:</u> Oui car ils sont obligés, mais cela est progressif.</p>	Dans un fonctionnement traditionnel,

		<p><u>Collaboration:</u> Oui, on voit de belles situations de classe, des échanges entre les élèves, mais qui peuvent aussi générer des tensions, et qui demande un contrôle. Constructif, mais contraignant pour l'E. Élèves tuteurs, entraide</p>	<p>possibilité de séparer les élèves qui ne fonctionnent pas bien ensembles</p>
--	--	---	---

		Stratégies pour capter l'attention	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		Petites histoires, chanson, utilisation de la mascotte de classe: Pas de changement par rapport à un fonctionnement traditionnel.	
S.		Je suis actrice dans ma classe, beaucoup d'expressions de type corporel, exagération des émotions sur le visage: pas vraiment de changement, si ce n'est l'aisance dûe à une plus grande pratique du métier.	
A.		Pas de stratégie, n'aime pas se mettre en scène, ni chanter, appelle simplement les élèves et leur parle: Pas de changement par rapport à avant.	
J.		Utilise des petits outils trouvés en ligne, des comptines, chansons, jeux de doigts. Pas d'expérience antérieure.	
V.		Connivence, jouer, plaisanter, créer un lien affectif, créer des situations d'étonnement: pas de changement par rapport à un fonctionnement traditionnel, si ce n'est qu'elle y a plus souvent recours.	

		Conclusion de ces questions: penses-tu avoir modifié tes gestes professionnels?
B.		
S.		La question n'a pas été posée, car elle a toujours travaillé dans un fonctionnement similaire, mis à part les 6 mois qui ont précédé le confinement.
A.	Oui	Dans la mise en place, la réflexion en amont, afin de penser des ateliers autonomes qui seront de vrais vecteurs d'apprentissages. A pris du recul par rapport à l'autonomie des enfants, leur donner du lest. Considérer l'enseignement comme un "travail d'équipe" avec les enfants Cette réflexion a été amorcée dans ses pratiques précédentes, pense pouvoir améliorer sa pratique actuelle avec l'expérience dans ce dispositif.
J.	Oui, par rapport au début de l'année	J. n'a pas d'expérience antérieure, la question porte donc sur sa perception depuis sa prise de poste en début d'année. Elle ne précise pas, mais dit juste qu'elle a modifié.
V.	Oui	En termes de préparation, de gestion de séance, de présentation de séance. Au niveau de sa place dans la classe, se sent à la même place, mais dit qu'elle a dû réfléchir à son rôle de maîtresse.

		l'aménagement des espaces comme vecteur de modification de la réflexion personnelle de ses pratiques pédagogiques.
B.	Oui	<p>Impression parfois de perdre un peu son rôle, du fait que les enfants sont devenus tellement acteurs de leurs apprentissages.</p> <p>Penser à bien structurer, à rester le coordonnateur, et que les enfants en aient conscience.</p> <p>Penser à jongler entre différents modes d'organisations, pas toujours facile. Avant, elle faisait plus d'apprentissages en collectif, le fait de passer d'une modalité à une autre sans arrêt lui demande des efforts.</p>
S.	Oui	<p>la place de l'évaluation qui prend plus de place dans sa réflexion car elle doit être pensée autrement.</p> <p>Pense que ce dispositif nécessite de la part de l'enseignante beaucoup de dynamisme, car c'est fatigant d'être constamment en action. Nécessite également d'avoir de l'expérience en général.</p>
A.	Oui	<p>Pense moins hausser le ton, moins besoin d'asseoir son autorité. Gestion du comportement plus simple, car auto-régulation des enfants.</p> <p>Moins dans une relation descendante.</p> <p>A pris du recul par rapport à l'autonomie des enfants.</p> <p>Grande incidence de l'aménagement spatial dans les pratiques pédagogiques.</p> <p>ADE nécessite de faire des choix pédagogiques.</p>
J.	Ne sais pas	<p>Dit réfléchir à ses pratiques pédagogiques mais plus par rapport à son manque d'expérience que par rapport à l'ADE.</p>
V.	Oui	<p>Trouve que cela permet plus de faire des essais, des erreurs, en tant qu'enseignante.</p> <p>Nécessite de penser les activités à travers le mobilier, l'espace...</p> <p>Permet de changer souvent d'organisation spatiale.</p>

		Postures élèves	
		Interactions entre élèves	
		Aménagement des espaces	Fonctionnement traditionnel
B.		<p>Certains enfants ne savent pas choisir, soit parce qu'ils veulent rester avec un copain, ou ne savent pas se mettre seuls au travail</p> <p>Certains élèves font souvent le même type d'activités, soit pour être en réussite, pour être rassurés, ou simplement parce que c'est plus amusant.</p> <p>Les activités collectives fonctionnent très bien (jeux, marottes...) tout ce qui est collaboration.</p> <p>Evite la formation de groupes fixes, favorise l'ouverture, même en récréation</p>	<p>Ne se posaient pas de questions, faisaient ce qui était à faire.</p>
S.		<p>Plus d'échanges.</p> <p>Plus d'autonomie.</p> <p>Favorise le langage évocateur, explicatif.</p> <p>Les élèves sont engagés dans les apprentissages.</p> <p>Donnent leur avis sur les activités d'apprentissages</p>	<p>Le manque d'intérêt ou d'attractivité d'une activité en autonomie passait plus inaperçue.</p>
A.		<p>Enfants deviennent plus autonomes</p> <p>se repèrent mieux dans l'espace</p> <p>Déterminent mieux ce qu'ils veulent faire</p> <p>Notion de plaisir</p> <p>Fort enrôlement</p> <p>possibilité de refaire une activité qui plaît.</p>	<p>Notion de plaisir: pas forcément présente</p>

		<p>Beaucoup plus actifs</p> <p>Possibilité de pouvoir mobiliser des apprentissages à des fins diverses (ref au socle): échanger sur les activités, se repérer dans l'espace, mémoriser des règles de jeu...</p>	
J.		<p>Vont être plus attentifs s'ils font quelque chose qu'ils aiment.</p> <p>Certains élèves en début d'année avaient des difficultés à travailler seuls</p>	<p>Constat effectué par rapport à l'arrivée de nouveaux élèves dans la classe, qui sont toujours en attente de la validation de la maîtresse, très peu autonomes.</p>
V.		<p>Début d'année considère que les élèves étaient un peu perdus face à trop de liberté de déplacement.</p> <p>Au fur et à mesure, deviennent plus autonomes, moins assistés.</p> <p>Trouve que ça ne favorise pas forcément l'engagement dans la tâche, puis se contredit en disant que cela stimule l'envie, l'engagement.</p> <p>L'élève arrive à mieux gérer ses activités, à s'organiser.</p>	<p>Le cadre est plus simple à assimiler, ton groupe est là, tu es assis là.</p>

ANNEXE 9 : Étude de la vidéo de B.

Durée: 15 minutes et 11 secondes.

La séquence vidéo débute alors que l'E. est en interaction avec une élève sur une production écrite.

0:10: L'E demande à l'élève ce qu'elle veut essayer d'écrire en haut de son illustration. Il s'agit d'une activité autour de "Pierre et le loup", dans laquelle les enfants devaient illustrer une scène de l'histoire et essayer ensuite d'écrire grâce à des outils à leur disposition une petite description de leur dessin.

L'élève va chercher un crayon de papier et revient vers l'E.

00:34: On entend un élève demander "qui veut jouer avec moi?".

L'E. désigne un enfant pour jouer avec lui.

00:51: Une autre élève assise à la même table que l'E., qui réalise une autre activité, lui demande de regarder son travail. Il s'agit d'un jeu de logique.

L'E. valide rapidement en s'assurant qu'elle a bien suivi le modèle, et elle la félicite.

00:59: L'E. retourne à la petite fille qui voulait écrire une phrase en haut de son illustration, qui est maintenant assise en face d'elle.

Elle lui redit la phrase qu'elle voulait écrire en mimant la place de mots sur la feuille, et lui donne pour consigne d'écrire ce qu'elle pense, en faisant bien attention à tous les sons.

1:25: Elle décompose avec elle les sons du mot Pierre. L'élève s'est trompée, l'E. lui dit d'aller chercher une gomme.

2:25: L'E suit le travail de cet élève, qui a écrit le "P". Elle lui demande ce qu'il faut écrire après pour entendre "PI". L'élève réfléchit et donne la réponse, que l'E. valide.

Elle cherche ensuite le son E, et elle dit qu'elle ne sait pas comment l'écrire.

2:38: L'E lui dit de se référer à l'alphabet juste sur le mur d'à côté. Elle ne trouve pas.

2:58: L'E lui montre alors un autre affichage qui pourrait l'aider, qui est cette fois le référentiel des mots de l'histoire. Elle lui dit alors de recopier le mot "Pierre".

3:24: Constatant que l'élève qui fait le jeu de logique semble bloquée, l'E. se lève pour aller l'aider à choisir une nouvelle carte modèle. L'activité est relancée.

4:07: Un autre élève vient voir l'E. qui a repris sa place.

L'autre petite fille n'arrive toujours pas à écrire "Pierre", l'E. lui suggère d'aller se mettre devant le modèle.

4:25: Le nouvel élève vient faire valider sa production écrite, que la maîtresse lit à haute voix: "Le loup regarde sur le loup et le chat". La maîtresse corrige en réécrivant au-dessus de l'essai de l'élève la phrase correcte et en lui expliquant la syntaxe juste, et lui explique qu'il n'a pas besoin de dire "sur".

Elle le félicite pour son travail. Il part.

5:00: L'E se retourne pour voir ce que fait la 1ère élève avec le référentiel. Elle lui demande ce qu'il y a après le "I", l'élève répond "E".

6:27: L'élève s'est assise de nouveau face à la maîtresse. Un autre élève est en train de faire valider une activité de cartapinces sur une compétence de mathématiques. L'E verbalise toujours ce qu'elle fait.

6:40: Un élève à qui il a été demandé entre-temps d'apporter son dessin de Pierre et le loup pour faire l'activité de production d'écrit, vient dire à l'E. qu'il doit le refaire car il ne retrouve pas. L'E. lui dit qu'il peut le refaire.

6:50: Après avoir terminé de corriger l'activité de mathématiques, l'E. demande à l'élève d'aller ranger son espace et de revenir la voir. Puis elle revient à la 1ère élève pour poursuivre l'écriture de la légende de son dessin. Elle l'aide à reconnaître les sons du mot "pris".

7:28: La caméra fait un tour d'horizon de la classe. On observe une réelle activité dans tous les espaces. Le niveau sonore n'est pas élevé.

8:00: On voit l'élève qui devait refaire son dessin, il s'est installé avec des crayons de couleurs sur une table individuelle et se met au travail.

8:02: L'E s'est déplacée vers un autre espace dans lequel elle a remarqué que les élèves avaient détourné l'activité. Elle leur explique calmement que ce n'est pas ce qu'il était demandé, et elle les oriente vers un autre espace.

8:15: Une élève qui était dans l'espace écriture vient demander à l'E comment écrire "Loup". L'E. lui rappelle alors où se trouve le référentiel des mots de l'histoire.

8:40: L'E. est maintenant à l'espace nombres. Elle s'intéresse à une élève qui fait une activité consistant à recomposer une frise numérique à trous avec des jetons. Voyant qu'elle est un peu en difficulté, elle lui conseille de bien retourner tous ses jetons pour permettre une recherche plus aisée.

Elle reste quelques secondes le temps de s'assurer que l'élève a bien repris son activité.

9:28: On observe que cet élève a un outil pour l'aider, et qu'elle s'en sert à dessein.

10:00: l'E est retournée à sa place en face de l'élève qui est avec elle depuis le début. Une autre élève vient lui montrer son travail. Elle lui demande de verbaliser quel moment de l'histoire elle a dessiné. L'élève répond, mais sa phrase est très longue, donc l'E. lui suggère de faire une phrase plus courte et lui demande comment on pourrait dire cela avec moins de mots. L'élève propose alors : le loup veut manger le chat.". L'E. lui demande d'aller essayer d'écrire cette phrase.

10:56: Elle lui dit bien qu'elle a le droit de se tromper, qu'elle essaye d'écrire comme elle pense.

11:10: L'E. revient à la 1ère élève, elle lui demande si elle a fini. Elle relit à voix haute ce qu'elle a écrit: "Pierre a ip ou". La petite veut gommer, l'E. lui dit de ne pas gommer, que ce n'est pas grave, et qu'elle va lui montrer comment on pouvait écrire.

11:30: Elle se place à côté d'elle, et commente sa correction. Elle arrête là l'activité, tout en ayant félicité la fillette.

12:15: On voit l'élève qui voulait écrire "le loup veut manger le chat" installée devant le référentiel pour faire son essai.

12:58: Un autre élève vient montrer sa phrase à l'E. Elle déchiffre avec lui le mot "canard", et lui demande d'essayer d'écrire la suite, au moins le mot "mare".

14:15: Nouveau tour de la caméra, on voit toujours les élèves occupés dans le calme, en particulier l'élève qui refait son dessin, et l'élève à la frise numérique, toujours très concentrés.

Notes générales:

Le niveau sonore est très calme, la séance est déjà engagée au début de la séquence vidéo, les élèves sont déjà tous occupés à une activité. Il n'y a pas d'atelier dirigé, l'E. est disponible pour aider les élèves sur une activité d'écriture essayée en lien avec l'album "Pierre et le loup".

Points relevés lors de l'entretien pour lesquels la vidéo présente un intérêt:

L'engagement des élèves:

L'E. dans son entretien avait souligné que les élèves étaient acteurs de leurs apprentissages et s'engageaient bien dans les activités. Ces points sont confirmés par la séquence filmée, on observe que tous les élèves sont très engagés dans leurs activités, et semblent motivés par ce qu'ils font.

L'aménagement en espaces:

Les espaces de travail sont très bien définis, et sont compris et respectés par les élèves.

Gestion de groupe:

L'ambiance de travail est très sereine, l'E. parle à voix basse, elle n'a pas besoin de réguler les interactions entre élèves.

Rétroaction et Validation:

Les rétroactions sont de bonne qualité, l'E. prend le temps avec chaque élève qui la sollicite, et son attention est alors complètement portée sur eux. Elle prend soin de détailler ses observations, d'amener les élèves à la réflexion, et de les inciter à utiliser les outils à leur disposition.

La validation des travaux se fait en interactions duelles, l'E. prend soin de bien expliquer ses propos, qu'elle accompagne toujours d'un mot de félicitations ou d'encouragement.

Circulation dans la classe:

L'E. alterne des phases de circulation dans la classe avec des phases pendant lesquelles elle est assise et à disposition des élèves pour une activité en particulier, qui est une

activité d'écriture essayée. Son positionnement lorsqu'elle est assise lui permet également d'avoir une vision de toute la classe, mais elle circule tout de même de temps en temps pour réguler certains espaces, ou apporter une aide individuelle.

Interactions duelles avec les enfants:

Les interactions duelles sont permanentes, que ce soit dans l'activité d'écriture essayée, ou lors de ses déplacements.

Autonomie des élèves:

L'autonomie soulignée par l'E. dans son entretien est très visible. On voit par exemple l'élève qui devait refaire son dessin tout d'abord prendre cette décision lui-même, puis chercher le matériel nécessaire et se mettre à la tâche sans aucune aide.

Questions pouvant être posées lors de l'entretien d'auto-confrontation:

Tu as dit dans l'entretien que : *“...mon interaction avec les enfants pendant le temps des espaces, souvent, elle reste assez proche, pas identique, mais assez proche de ce que je vivais avant...”*

Durant la séquence filmée, on observe que tu es en constante interaction avec les élèves, que ce soit ceux qui viennent te voir pour l'activité d'écriture essayée, ou lorsque tu circules dans les espaces.

Pourrais-tu expliquer ce paradoxe?

Nous avons beaucoup évoqué la notion d'autonomie des élèves dans l'entretien. Cet aspect est très visible dans la séquence,(S. 8:00 /M.9:28 / M. 12:15).

D'après ton expérience, dirais-tu que tu avais autant de comportements d'apprentissage de ce type lorsque tu travaillais en fonctionnement traditionnel?

A la dernière question de l'entretien, tu soulignes que: “...Des fois, on a l'impression, qu'on a un petit peu perdu notre rôle, parce qu'ils sont devenus tellement acteurs de ce qu'ils sont en train de faire, que on a l'impression qu'on est...”

De quel rôle parlais-tu exactement?

ANNEXE 10 : Étude de la vidéo de S.

Durée: 16 minutes et 42 secondes.

Au début de la captation, l'E. est au milieu des élèves, elle circule.

00:23: on voit l'E. sollicitée par une élève par rapport à la validation de son travail. La maîtresse lui répète les consignes Elle lui donne des conseils. Elle valide le travail.

01:13: Elle passe à un autre élève pour le guider dans son activité et ensuite il continue seul.

01:41: l'E. s'assied à la table de l'atelier dirigé. Les élèves étaient occupés à faire une recherche sur les boucles avec un morceau de ficelle. Elle vérifie où ils en sont et fait verbaliser la démarche d'une élève.

02:13: l'E se relève mais reste à cet atelier. Elle fait verbaliser une autre élève. Elle pose des questions sur la démarche. Elle fait de même avec un troisième élève.

3:44: l'E allait se rasseoir mais elle aperçoit une élève qui semble ne pas savoir quoi faire. Elle lui demande ce qu'elle a déjà fait et ce qu'elle aime comme espace (cette élève est nouvelle). Elle lui demande de repérer cet espace et elle l'accompagne.

4:14: A ce moment une élève demande à l'E. si elle peut faire du yoga. Celle-ci répond par l'affirmative.

Elle continue d'accompagner la nouvelle élève vers le meuble qui contient les activités de l'espace lettres, et la laisse choisir un tiroir.

4:59: l'E. prend place à côté d'elle. Elle est en interaction duelle avec elle. La fillette a choisi une barquette dans laquelle il faut reconstituer les jours de la semaine en lettres scriptes alors que le modèle est en capitales. Elle interroge l'élève pour s'assurer qu'elle connaît les mots, mobilise les compétences transversales en l'interrogeant rapidement sur les jours de la semaine, puis lui fait énoncer la consigne.

6:13: Une fois l'élève engagée dans son activité, l'E. se relève.

6:23: On entend l'E taper dans ses mains, elle appelle un groupe d'élèves à son atelier dirigé. Elle s'assoit avec les nouveaux élèves. Elle les fait verbaliser le tracé des boucles, les fait expliciter " pourquoi tu dis qu'elles sont à l'envers?".

Elle reste pendant plusieurs minutes avec ce groupe.

9:23: Une élève n'appartenant pas au groupe vient solliciter l'E pour lui faire valider son travail. La maîtresse se détourne de son groupe qui est lancé sur son activité de recherche, pour lui répondre. Elle valide et l'oriente vers une autre activité.

9:50: La nouvelle élève qui avait poursuivi son activité de reconnaissance des lettres vient à son tour solliciter l'E. Elle demande la validation par photo de son travail terminé. L'E se lève pour aller faire la photo. Elle en profite pour corriger le sens de certaines lettres.

11:11: L'E retourne vers son groupe dirigé pour suivre le déroulement de leur travail. Elle ne reste pas et part vers un autre espace.

11:32: Elle continue de circuler d'un espace à l'autre.

12:00: Elle intervient auprès de 2 élèves en leur suggérant de changer d'activité, car cela fait un moment qu'ils y sont. Elle doit un peu insister, elle se met à leur hauteur, le ton de la voix se fait un peu plus ferme, mais le niveau ne monte pas. Elle obtient d'eux qu'ils se dirigent vers une autre activité en leur disant "je te fais confiance" (13:11).

13:41: Elle continue de circuler, puis verbalise qu'elle a vu A. en train de faire une activité (dans l'espace lettres), tout en se dirigeant vers lui. Elle va vérifier qu'il a bien compris la consigne en le faisant verbaliser celle-ci avant de commencer son activité.

14:15: Elle prend le temps de s'arrêter auprès de son camarade, qui était également à côté de lui dans un autre espace. Il sait qu'il y a un genre de tutorat qui s'est mis en place entre les deux enfants et redit qu'on peut aider mais que c'est lui qui doit faire.

14:50: Elle retourne vers son groupe dirigé.

15:30: Elle prend les travaux des élèves pour formaliser les essais de ceux-ci, tout en précisant qu'il ne s'agit pas de savoir qui a bien fait ou pas.

Notes générales:

Le niveau sonore est assez élevé, mais la voix des adultes ne monte pas pour autant. Il s'agit d'un niveau sonore créé par les nombreuses interactions entre enfants engagés dans des activités d'apprentissages.

Points relevés lors de l'entretien pour lesquels la vidéo présente un intérêt:

L'engagement des élèves:

L'E. avait souligné l'engagement des élèves dans les activités proposées, et on peut observer que cet engagement est réel. On ne voit aucun enfant inoccupé ou cherchant sa place, mis à part la nouvelle élève mais que l'E. prend tout de suite en charge pour l'aider à faire un choix.

Gestion de groupe:

On observe que le ton de l'E. est calme et posé. Comme elle l'affirmait lors de son entretien, le seul moment où elle rencontre une petite opposition d'un élève, elle cherche à le responsabiliser en lui disant qu'elle lui fait confiance.

Validation:

On a un petit aperçu de la problématique de validation évoquée dans l'entretien, au moment où une élève demande à la maîtresse de venir prendre une photo de sa production, mais très peu.

Circulation dans la classe:

L'E circule en effet beaucoup dans la classe, elle ne se pose presque pas, même dans son atelier dirigé. Elle accompagne les élèves qui le lui demandent, ceux qui n'osent pas le lui demander, s'assure que les consignes sont comprises, mobilise les compétences transversales ou déjà acquises, ainsi que la pensée critique.

Interactions duelles avec les enfants:

Très nombreuses.

Elle est constamment en posture d'accompagnement, et ce pour le plus d'élèves possible. Il me semble que malgré une réelle volonté, la posture de lâcher-prise n'est pas encore dominante, cela peut-être à cause d'une volonté d'étayage et de régulation trop poussée.

Questions pouvant être posées lors de l'entretien d'auto-confrontation:

Tu as dit dans l'entretien: “ *il (l'élève) a le choix d'aller dans les espaces qu'il souhaite et pas forcément d'être dirigé par l'enseignante.* ”

Cependant on t'entend taper dans les mains pour appeler le groupe jaune à ton atelier (6:23). Comment expliques-tu ce choix à ce moment-là?

A la question “*Alors, arrives-tu à dégager des temps concrets d'observation et d'étayage dans les espaces?*”, tu as répondu que: “ *Alors, oui... et non, alors je... oui c'est très contradictoire. Je dirais à 50 %, oui, à 50% Non.* ”. Pourtant dans la séquence filmée, on te voit beaucoup circuler, alors même que tu es chargée d'un atelier dirigé. Cette circulation est-elle destinée à de l'étayage, de l'observation en vue de validation, ou bien à t'assurer que chacun fait ce qu'il a à faire?

Dans l'entretien, tu estimes que les élèves collaborent davantage: “oui, déjà ils sont plus en interactions, donc forcément, oui.”

A un moment donné, dans la vidéo, on voit un couple d'élèves qui semble lié par une dynamique de tuteur-tutoré (14:15). Valorises-tu ce genre d'attitude et dans ce cas comment procèdes-tu?

ANNEXE 11 : Étude de la vidéo de J.

Durée: 11 minutes et 19 secondes.

Au début de la séquence, l'E. est assise avec un tout petit groupe d'élèves (4) dans l'espace manipulation, elle fait un atelier de mathématiques.

Elle reste avec eux pour lancer l'activité.

2:26: Elle se lève et va voir une élève qui travaille seul dans l'espace lettres.

2:42: Deux élèves viennent voir l'E. pour lui demander une activité en particulier. Elle répond à leur demande et va chercher l'activité

3:21: La caméra tourne dans la classe. On peut observer des groupes d'élèves qui travaillent ensembles sur différents espaces (graphisme, manipulation...)

Le niveau sonore est assez élevé mais la plupart des élèves sont en activité.

3:33: Un élève est assis devant une activité de mathématiques, une grande fiche sur laquelle figurent des maisons de forme. Il doit visiblement découper des formes pour les ranger dans la bonne maison. Il n'a pas l'air concentré sur sa tâche, il semble un peu désesparé. Il joue sur sa chaise, bouge beaucoup.

3:58: Il attrape sa paire de ciseaux d'une manière qui ne va pas lui permettre de découper. Il joue alors avec les ciseaux.

4:01: Il se lève et se met à regarder par la fenêtre qui est située juste à côté de sa table de travail.

4:36: Il est toujours en train de regarder par la fenêtre. L'E. qui est occupée avec le groupe qui travaille sur une activité de graphisme au tableau ne l'a pas vu.

5:00: L'E. observe une élève en train de faire des boucles au tableau. Elle valide la production de l'élève par : "Waouh!, super!"

5:20: Un autre élève utilise un coin du tableau rempli de graphisme pour effectuer un calcul en ligne, dont on ne sait pas s'il s'agit d'une activité prévue par l'E. ou d'une décision de sa part. Il écrit $5+5$ en effectuant les 5 à l'envers.

5:35: L'E lui fait remarquer que sa chaussure est mal mise, mais ne lui fait aucune remarque sur la manière dont il a écrit son addition.

6:00: L'E. repart de cet espace finalement pas trop défini, l'élève qui a fait l'addition se tourne vers la maîtresse comme s'il espérait un retour, qui ne vient pas. L'E continue de circuler et va vers un autre groupe d'élèves

: L'E. contrôle que les élèves qui sont dans l'espace manipulation ont bien compris comment faire le puzzle d'avion en volume sur lequel ils sont en train de réfléchir.

6:46: Un autre élève vient montrer son travail à l'E. Elle prend soin de lui répondre, il repart et l'attention de l'E. se porte à nouveau sur la construction de la maquette d'avion.

7:20: On entend une élève appeler l'E: "Maîtresse j'ai fini!" l'E. répond à sa demande et la suit pour aller valider son activité.

7:30: En passant devant l'élève qui travaillait sur la fiche des formes, elle s'arrête brièvement pour corriger sa tenue de ciseaux. On peut observer qu'il n'a pas du tout avancé dans sa tâche.

7:31: l'E partie, il continue de jouer avec ses ciseaux. Voyant la caméra se rapprocher de lui, il prend la feuille à découper et commence à découper en tenant ses ciseaux à l'envers.

8:00: L'E répond à l'appel d'un élève, et lui fait remarquer qu'il n'est pas dans le bon espace pour faire son activité.

8:15: Elle lui demande dans quel coin il se trouve, l'élève ne sait pas, elle lui dit qu'il s'agit du coin mathématiques. Ils partent ensemble vers l'espace qui correspond à l'activité que voulait faire l'élève.

8:30: Le petit garçon de l'atelier formes essaie de découper ses étiquettes, avec difficulté. l'E ne s'est toujours pas intéressée à lui.

9:00: On retrouve les élèves constructeurs de maquettes, cela semble avancer. 2 enfants sur les 3 collaborent, le dernier est plutôt spectateur.

Dans le même temps, on voit des élèves ranger leurs travail dans des tiroirs, et manier très facilement les espaces de rangement.

9:38: L'E. s'est assise à côté d'une élève qui effectue un travail de graphisme. Elle lui remontre le geste en verbalisant. Elle s'assure que l'élève commence correctement et la laisse continuer.

9:44: Un élève interpelle l'E. car un camarade lui a dit "Tais-toi!". La première réaction de la maîtresse est de demander calmement pourquoi, mais elle ne se lève pas

immédiatement pour intervenir, et termine ce qu'elle était en train de faire avec la petite fille qui fait du graphisme. Cependant peu de temps après, elle se lève pour aller régler, toujours calmement, le différend entre les enfants.

10:40: L'E. est de nouveau avec le groupe de la maquette. Elle valide l'avancement et les guide un peu (trop) pour la suite.

11:10: L'élève aux formes est maintenant sous sa table. Pas d'évolution dans sa tâche.

Notes générales:

Le niveau sonore est assez élevé, mais la voix de l'E reste très calme. Ce niveau sonore ne semble pas gêner les activités des élèves.

Points relevés lors de l'entretien pour lesquels la vidéo présente un intérêt:

Autonomie des élèves:

L'E. avait affirmé que les élèves étaient selon elle plus autonomes. On voit en effet qu'ils gèrent pour la majorité leurs activités, le rangement de celles-ci, et qu'ils ne sollicitent pas trop l'enseignante.

Elle avait également souligné qu'en début d'année, certains élèves avaient des difficultés à travailler seuls, sans être rassurés par la présence de l'E.

Dans la vidéo, on voit un élève qui n'est pas du tout capable de travailler en autonomie, et durant toute la séquence filmée, il ne reçoit aucune aide ni de la part de l'enseignante, ni de celle de l'asem. Il est complètement en roue libre.

L'engagement des élèves:

Les élèves semblent plutôt bien engagés dans leurs activités. On n'observe pas d'élèves qui errent ou d'élèves inactifs. Certains cependant, comme dans le groupe occupé à construire la maquette, semblent être plutôt dans une position de spectateurs.

Gestion de groupe:

L'E. avait déclaré ne pas rencontrer de difficultés au niveau de la gestion de la classe. En effet, tout se déroule dans une ambiance sereine, elle intervient juste à un moment

pour un léger différend entre deux enfants, mais dans l'ensemble, ce qui apparaît dans la vidéo confirme ce qui a été déclaré en entretien.

Définition des espaces:

Les espaces de travail semblent assez flous.

L'atelier de mathématiques dans l'espace manipulation, le tableau qui sert de support à différentes activités, l'élève qui prend une fiche de lecture et s'installe dans l'espace mathématiques... Cela manque de repères.

Validation:

La validation n'est pas vraiment observable durant la séquence.

Circulation dans la classe:

L'E. circule dans la classe durant toute la séquence filmée. Elle avait précisé dans son entretien beaucoup apprécié de pouvoir circuler afin de s'assurer que les enfants étaient bien en activité, et également intervenir pour corriger certains gestes. Cette pratique apparaît bien dans la vidéo. Il faudrait toutefois s'interroger sur le type de rétroaction utilisée.

De plus, on observe que l'E. passe complètement à côté de certaines pratiques, comme les additions de R. ou encore l'inactivité totale de W.

Interactions duelles avec les enfants:

Les interactions avec les élèves sont bien présentes, mais encore une fois il faudrait s'interroger sur l'efficacité de ces interactions. Elles ne constituent souvent qu'une vague validation.

Différenciation:

Le cas de l'élève W. qui est resté seul durant toute la séquence devant une fiche de travail pose question.

Nous savons qu'il s'agit d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage. Nous observons que la différenciation matérielle, évoquée par l'E. dans l'entretien, par la mise en place de fiches A3 est bien présente. Ce type de différenciation n'est pas suffisant pour un élève comme W. Il est très étonnant que cet élève ait passé 12 minutes devant une activité, sans avoir bénéficié d'un étayage, de la part de l'E.

Questions pouvant être posées lors de l'entretien d'auto-confrontation:

Dans ton entretien tu dis que tu aimes circuler pour contrôler leur travail mais aussi pour les aider. Dans la vidéo, en effet, on te voit beaucoup circuler et t'arrêter de temps en temps auprès d'élèves qui te semblent avoir besoin d'aide. D'autres élèves, R. au tableau (5:20), W. à sa table de travail (3:33, 4:36, 7:30, 8:30, 11:10), ne suscitent pas ton attention.

→ Lors d'une séance en aménagement des espaces, est-ce que tu planifies tes interventions auprès des élèves, et si oui, de quelle manière?

Durant l'entretien nous avons parlé de l'étayage des élèves durant une séance, comme celle de la vidéo, où tu circules beaucoup dans la classe.

A certains moments, (9:38) ton intervention prend bien la forme d'un étayage, mais à d'autres tu sembles juste vérifier rapidement l'activité (5:00).

→ Quelles fonctions pédagogiques attribues-tu concrètement aux interactions que tu as avec tes élèves durant ces temps d'apprentissage?

Tu as déclaré que d'après toi, l'aménagement des espaces favorise l'autonomie des élèves.

Dans la vidéo, on observe à plusieurs reprises que les élèves ne tiennent pas vraiment compte de cet aménagement pour effectuer leur tâche.

- Penses-tu que l'autonomie des élèves est améliorée par le dispositif en aménagement des espaces, ou simplement par le fait qu'ils puissent choisir leur activité?
- Quel est selon toi l'intérêt d'avoir des espaces de travail bien définis?

ANNEXE 12 : Étude de la vidéo de V.

00:15: La séquence commence alors que l'E. appelle des élèves pour un atelier de phonologie. Elle s'installe avec eux sur le tapis.

On voit les autres se répartir dans les espaces.

01:33: l'E. hausse la voix pour demander le calme.

Le volume sonore est très élevé dans la classe à ce moment-là.

On voit dans le coin de la prise de vue d'autres élèves engagés dans d'autres activités.

Certains sont en activité collaborative, sans intervention de la maîtresse ou de l'Asem

4:08: On voit 1 autre élève venir interrompre l'activité de phonologie pour demander s'il peut aller dans un espace qui apparemment est fermé. L'E. lui répond que non car c'est un espace réservé pour la récréation.

4:23: Elle reprend avec son groupe, toujours avec une voix très forte.

Le groupe qui fait le plus de bruit est celui qui travaille avec l'E.

L'E. est concentrée sur son groupe d'élèves.

8:51: l'E. lève quelques secondes la tête pour voir ce qui se passe dans la classe.

9:20: En faisant tourner la caméra vers la classe, on observe que les autres élèves sont à peu près en activité, mais qu'ils sont plus ou moins dans le même espace qu'au début de la séquence.

11:40: l'E. relève la tête et demande à un élève ce qu'il est en train de faire. Elle lui demande ensuite s'il n'a pas une activité à finir dans la barquette du travail à finir. Puis elle demande l'intervention d'une autre élève pour l'aider à chercher, sans vraiment lui donner le temps de chercher lui-même.

12:30: L'E. reprend avec son groupe.

12:44: Le petit garçon qui devait chercher son travail avec l'aide d'une camarade s'assoit sur le banc et regarde l'activité de l'E. Il ne cherche pas son travail. L'E. le reprend au bout d'une dizaine de secondes, il retourne vers la barquette, puis disparaît.

13:32: l'E. s'en aperçoit et lui demande de venir la voir. Elle réitère sa demande.

L'autre élève qui a vraiment cherché pour lui dit qu'il n'y a rien.

L'E. demande énumère alors au petit garçon toutes les tâches qu'il pourrait faire(cahier de la date, cahier d'écriture...).Elle lui demande d'aller chercher son cahier d'écriture pour regarder ensemble où il en est.

14: 33: deux élèves viennent montrer leur travail à la maîtresse. Elle leur demande s'ils ont fait seuls où ensemble. Ils disent l'avoir fait ensemble. La maîtresse demande s'ils se sont aidés, ils répondent par l'affirmative, l'E. valide.

14:50: l'E retourne à l'activité avec son groupe, mais elle n'est pas concentrée. Très vite, elle relève la tête pour chercher l'élève qui devait lui rapporter son cahier d'écriture, elle l'appelle.

Notes générales:

La séquence observée correspond bien à ce qu'a pu exprimer l'enseignante dans son entretien semi-directif. Elle dit être contente de ce dispositif, mais durant tout l'entretien on se rend compte que les principes de base n'ont pas été encore vraiment assimilés.

L'engagement des élèves:

L'E. au début de la séquence filmée appelle un groupe d'élèves définis pour son atelier dirigé. Il n'y a donc pas de choix autour de cet atelier, ni pour ce groupe d'élèves, ni pour ceux qui auraient envie d'y participer et qui ne sont pas appelés.

Les élèves sont plutôt bien engagés dans leurs activités, et ils semblent plutôt autonomes en général.

Gestion de groupe:

Le niveau sonore est très élevé au début de la séquence, l'E. demande le calme en haussant la voix à ce moment-là. Elle utilise par ailleurs un volume de voix assez élevé tout au long de la séquence filmée, alors que le niveau sonore ne le requiert plus forcément. On observe que le groupe qui parle le plus fort est le groupe qui travaille avec elle.

Validation:

Il n'y a pas vraiment de moment de validation de la part de l'E. mis à part lorsque deux élèves viennent la voir pour lui montrer leur travail. Elle interroge sur le "comment", en leur demandant s'ils l'ont fait seuls ou ensemble, et leur dit qu'elle regardera cela plus tard.

Circulation dans la classe:

L'E ne circule pas du tout dans la classe sur la séquence observée. Elle reste avec son groupe d'élèves sur le tapis, et ne se lève pas une seule fois durant les 15 minutes de film.

Positionnement de l'E.

Elle est positionnée face à la classe mais dans une position basse qui ne lui permet pas d'avoir une vision de ce qui se passe autour.

On dirait qu'elle veut se mettre à l'écart pour pouvoir mener à bien l'activité de phonologie, tout en n'étant pas à l'aise avec le fait de ne pas contrôler le reste. Son attention n'est pas complètement avec son groupe, d'ailleurs elle fait des erreurs de vocabulaire importantes, en parlant de syllabes d'attaques alors que les élèves travaillent sur un phonème d'attaque.

Interactions duelles avec les enfants:

Il y a très peu d'interactions avec les enfants. Dans l'atelier dirigé, elles sont plutôt adressées au groupe, ou se limitent à des interactions de fonctionnement de l'exercice.

Les autres interactions sont provoquées par les enfants qui viennent lui demander une validation de leur travail ou lui poser une question, ou qui par leur inactivité suscite l'intérêt de l'E.

Collaboration entre enfants:

L'E. avait souligné dans son entretien que les enfants collaboraient mais que souvent cela nécessitait l'intervention de l'adulte. Dans la séquence filmée, on observe que plusieurs élèves travaillent en collaboration (jeux de société, travaux effectués ensemble...) sans qu'il y ait la nécessité d'intervenir de la part d'un adulte.

Questions pouvant être posées lors de l'entretien d'auto-confrontation:

Dans ton entretien, tu disais:

“Je trouve que c'est bien, moi, de pouvoir, justement, décider, de la façon, comment, aujourd'hui, moi, je suis pas, la même qu'hier, par rapport à un exercice, ou un travail, je pense que l'élève, c'est pareil, c'est super qu'il puisse te dire, là, aujourd'hui, bah, pas, j'ai pas envie, on n'encourage pas ça, mais dire, OK, j'ai conscience que j'ai la possibilité de le faire en $\frac{2}{3}$ fois, si pour moi, je le ferai mieux demain”

Dans la séquence filmée, on voit que tu appelles un groupe d'élèves défini pour ton atelier dirigé. Peux-tu expliquer pourquoi tu as décidé à ce moment de ne pas leur proposer de choix?

Lors de la séquence filmée, (de 11:27 à 13:58) tu intervies auprès de J. qui vient tout juste de terminer une activité d'écriture, et tu demandes à V de l'aider à chercher son travail. Cette phase dure relativement longtemps.

Dans ton entretien tu réponds que tu as modifié certains gestes professionnels en ce qui concerne la gestion de la classe.

Comment aurais-tu procédé pour gérer ce type de situation dans un fonctionnement traditionnel?

Nous avons beaucoup parlé de l'autonomie des élèves en particulier dans la mise au travail. Lors du début de la séance, on peut voir qu'ils mettent moins d'une minute pour la majorité à une activité de leur choix. Puis on te voit prendre un paquet de feuilles et le poser à côté de toi.(1:44).Pendant plus d'une minute, tu distribues des feuilles à des élèves qui viennent, tout en continuant à parler au groupe dirigé.

Pourquoi n'as-tu pas choisi de mettre ce travail dans l'espace dédié, au lieu d'être obligée d'essayer de faire deux choses à la fois?

ANNEXE 13 : Traitement des résultats des séquences filmées en classe

	B	S	J	V
Autonomie des élèves	L'autonomie soulignée par l'E. dans son entretien est très visible. On voit par exemple l'élève qui devait refaire son dessin tout d'abord prendre cette décision lui-même, puis chercher le matériel nécessaire et se mettre à la tâche sans aucune aide.	L'autonomie des élèves est observable dans la vidéo, même si on peut voir également que certains élèves ont encore besoin d'être un peu guidés.	L'E. avait affirmé que les élèves étaient selon elle plus autonomes. On voit en effet qu'ils gèrent pour la majorité leurs activités, le rangement de celles-ci, et qu'ils ne sollicitent pas trop l'enseignante. Elle avait également souligné qu'en début d'année, certains élèves avaient des difficultés à travailler seuls, sans être rassurés par la présence de l'E. Dans la vidéo, on voit un élève qui n'est pas du tout capable de travailler en autonomie, et durant toute la séquence filmée,	Les élèves se répartissent très rapidement dans les espaces de travail. On voit cependant certains élèves venir demander des fiches de travail à l'E. lorsqu'elle est occupée avec son atelier dirigé.

			il ne reçoit aucune aide ni de la part de l'enseignante, ni de celle de l'asem. Il est complètement en roue libre.	
Engagement des élèves	L'E. dans son entretien avait souligné que les élèves étaient acteurs de leurs apprentissages et s'engageaient bien dans les activités. Ces points sont confirmés par la séquence filmée, on observe que tous les élèves sont très engagés dans leurs activités, et semblent motivés par ce qu'ils font.	L'E. avait souligné l'engagement des élèves dans les activités proposées, et on peut observer que cet engagement est réel. On ne voit aucun enfant inoccupé ou cherchant sa place, mis à part la nouvelle élève mais que l'E. prend tout de suite en charge pour l'aider à faire un choix.	Les élèves semblent plutôt bien engagés dans leurs activités. On n'observe pas d'élèves qui errent ou d'élèves inactifs. Certains cependant, comme dans le groupe occupé à construire la maquette, semblent être plutôt dans une position de spectateurs.	L'E. au début de la séquence filmée appelle un groupe d'élèves définis pour son atelier dirigé. Il semble donc ne pas avoir de choix autour de cet atelier, ni pour ce groupe d'élèves, ni pour ceux qui auraient envie d'y participer et qui ne sont pas appelés. Les élèves sont plutôt bien engagés dans leurs activités, et ils semblent plutôt autonomes en général.

<p>Gestion du groupe</p>	<p>L'ambiance de travail est très sereine, l'E. parle à voix basse, elle n'a pas besoin de réguler les interactions entre élèves.</p>	<p>On observe que le ton de l'E. est calme et posé. Comme elle l'affirmait lors de son entretien, le seul moment où elle rencontre une petite opposition d'un élève, elle cherche à le responsabiliser en lui disant qu'elle lui fait confiance.</p>	<p>L'E. avait déclaré ne pas rencontrer de difficultés au niveau de la gestion de la classe. En effet, tout se déroule dans une ambiance sereine, elle intervient juste à un moment pour un léger différend entre deux enfants, mais dans l'ensemble, ce qui apparaît dans la vidéo confirme ce qui a été déclaré en entretien.</p>	<p>Le niveau sonore est très élevé au début de la séquence, l'E. demande le calme en haussant la voix à ce moment-là. Elle utilise par ailleurs un volume de voix assez élevé tout au long de la séquence filmée, alors que le niveau sonore ne le requiert plus forcément. On observe que le groupe qui parle le plus fort est le groupe qui travaille avec elle.</p>
<p>Définition et aménagement des espaces</p>	<p>Les espaces de travail sont très bien définis, et sont compris et respectés par les élèves.</p>	<p>Les espaces sont très bien définis et identifiables par les élèves. Les tâches à accomplir dans chacun d'eux sont explicitées grâce à l'affichage présent dans chaque espace.</p>	<p>Les espaces de travail semblent assez flous. L'atelier de mathématiques dans l'espace manipulation, le tableau qui sert de support à différentes activités, l'élève qui prend une fiche de lecture et s'installe dans</p>	<p>Les espaces sont visibles et semblent identifiés par les enfants. L'espace classe est cependant assez dense, alors que la classe est plutôt grande.</p>

			l'espace mathématiques... Cela manque de repères.	
Rétroaction/ Validation	<p>Les rétroactions sont de bonne qualité, l'E. prend le temps avec chaque élève qui la sollicite, et son attention est alors complètement portée sur eux. Elle prend soin de détailler ses observations, d'amener les élèves à la réflexion, et de les inciter à utiliser les outils à leur disposition.</p> <p>La validation des travaux se fait en interactions duelles, l'E. prend soin de bien expliquer ses propos, qu'elle accompagne toujours d'un mot de félicitations ou d'encouragement.</p>	<p>On a un petit aperçu de la problématique de validation évoquée dans l'entretien, au moment où une élève demande à la maîtresse de venir prendre une photo de sa production, mais très peu.</p> <p>Les rétroactions de l'E. sont très fréquentes et permettent aux élèves de mener à bien leur réflexion sur la tâche qu'ils sont en train d'accomplir.</p>	<p>La validation n'est pas vraiment observable durant la séquence.</p> <p>La rétroaction est assez superficielle, bien que bienveillante.</p>	<p>Il n'y a pas vraiment de moment de validation de la part de l'E. mis à part lorsque deux élèves viennent la voir pour lui montrer leur travail. Elle interroge sur le "comment", en leur demandant s'ils l'ont fait seuls ou ensemble, et leur dit qu'elle regardera cela plus tard.</p>

<p>Circulation dans la classe</p>	<p>L'E. alterne des phases de circulation dans la classe avec des phases pendant lesquelles elle est assise et à disposition des élèves pour une activité en particulier, qui est une activité d'écriture essayée. Son positionnement lorsqu'elle est assise lui permet également d'avoir une vision de toute la classe, mais elle circule tout de même de temps en temps pour réguler certains espaces, ou apporter une aide individuelle.</p>	<p>L'E circule en effet beaucoup dans la classe, elle ne se pose presque pas, même dans son atelier dirigé. Elle accompagne les élèves qui le lui demandent, ceux qui n'osent pas le lui demander, s'assure que les consignes sont comprises, mobilise les compétences transversales ou déjà acquises, ainsi que la pensée critique.</p>	<p>L'E. circule dans la classe durant toute la séquence filmée. Elle avait précisé dans son entretien beaucoup apprécié de pouvoir circuler afin de s'assurer que les enfants étaient bien en activité, et également intervenir pour corriger certains gestes. Cette pratique apparaît bien dans la vidéo. Il faudrait toutefois s'interroger sur le type de rétroaction utilisée. De plus, on observe que l'E. passe complètement à côté de certaines pratiques, comme les additions de R. ou encore l'inactivité totale de W.</p>	<p>L'E ne circule pas du tout dans la classe sur la séquence observée. Elle reste avec son groupe d'élèves sur le tapis, et ne se lève pas une seule fois durant les 15 minutes de film.</p> <p>Positionnement de l'E. Elle est positionnée face à la classe mais dans une position basse qui ne lui permet pas d'avoir une vision de ce qui se passe autour. On dirait qu'elle veut se mettre à l'écart pour pouvoir mener à bien l'activité de phonologie, tout en n'étant pas à l'aise avec le fait de ne pas contrôler le reste. Son attention n'est pas complètement avec son groupe, d'ailleurs elle</p>
--	---	--	---	--

				fait des erreurs de vocabulaire importantes, en parlant de syllabes d'attaques alors que les élèves travaillent sur un phonème d'attaque.
Interactions duelles avec les élèves	Les interactions duelles sont permanentes, que ce soit dans l'activité d'écriture essayée, ou lors de ses déplacements.	Très nombreuses.	Les interactions avec les élèves sont bien présentes, mais encore une fois il faudrait s'interroger sur l'efficacité de ces interactions. Elles ne constituent souvent qu'une vague validation.	Il y a très peu d'interactions avec les enfants. Dans l'atelier dirigé, elles sont plutôt adressées au groupe, ou se limitent à des interactions de fonctionnement de l'exercice. Les autres interactions sont provoquées par les enfants qui viennent lui demander une validation de leur travail ou lui poser une question, ou qui par leur inactivité suscite l'intérêt de l'E.

<p>Collaboration entre enfants</p>	<p>Pas d'exemple précis relevés lors du moment filmé en classe</p>	<p>La collaboration est observée dans des espaces de jeux collaboratifs. On observe également un couple d'élèves qui ont mis en place une sorte de collaboration tuteur-tutoré.</p>	<p>Pas vraiment observée.</p>	<p>L'E. avait souligné dans son entretien que les enfants collaboraient mais que souvent cela nécessitait l'intervention de l'adulte. Dans la séquence filmée, on observe que plusieurs élèves travaillent en collaboration (jeux de société, travaux effectués ensemble...) sans qu'il y ait la nécessité d'intervenir de la part d'un adulte.</p>
<p>Différenciation</p>	<p>On observe des outils de différenciation, dont les élèves connaissent le fonctionnement</p>	<p>La différenciation est visible sur les espaces français-mathématiques, à travers une signalétique qui incite les élèves à prendre une activité plutôt qu'une autre.</p>	<p>Le cas de l'élève W. qui est resté seul durant toute la séquence devant une fiche de travail pose question. Nous savons qu'il s'agit d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage. Nous observons que la</p>	<p>Pas observée lors de la prise de vue.</p>

			différenciation matérielle, évoquée par l'E. dans l'entretien, par la mise en place de fiches A3 est bien présente. Ce type de différenciation n'est pas suffisant pour un élève comme W. Il est très étonnant que cet élève ait passé 12 minutes devant une activité, sans avoir bénéficié d'un étayage, de la part de l'E.	
Niveau sonore général	Le niveau sonore est très calme, la séance est déjà engagée au début de la séquence vidéo, les élèves sont déjà tous occupés à une activité.	Le niveau sonore est assez élevé, mais la voix des adultes ne monte pas pour autant. Il s'agit d'un niveau sonore créé par les nombreuses interactions entre enfants engagés dans des activités d'apprentissages.	Le niveau sonore est assez élevé, mais la voix de l.E reste très calme. Ce niveau sonore ne semble pas gêner les activités des élèves.	Assez élevé au début de la séquence, puis diminue lorsque les élèves ont commencé leur travail.

ANNEXE 14: Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de B.

25 avril 2024

Durée totale 17 minutes et 14 secondes

I.: Alors bonjour B...,

B.: Bonjour!

I.: Merci d'être là pour ce deuxième entretien.

B.: Avec plaisir.

I.: Donc cet entretien va s'appuyer sur la vidéo que j'avais prise dans ta classe il y a, un petit mois, et par rapport à cette vidéo et en lien avec les réponses que tu avais faites lors du premier entretien, je vais te poser juste quelques petites questions pour avoir des éclaircissements sur certaines choses.

B.: D'accord.

I. : Voilà. Alors on va commencer par regarder un petit peu la vidéo ensemble, (donc là je vais poser ça).

Diffusion de la vidéo en partant du début. Durée de la diffusion de 00: 50 à 6:56

B.: C'est la première fois que je me vois dans la classe.

A certains moments une avance rapide est faite afin d'avoir une vision générale qui nous permettra de poser notre première question, qui ne s'appuie pas sur un moment en particulier mais sur la séquence en général.

I.: Voilà, alors là je fais une petite pause parce que en fait c'était ... ma première question elle pose plutôt sur...attends je vais arrêter ça...

Donc ma première question, là elle pose vraiment sur... les interactions que tu as avec les enfants, et en fait j'étais un peu surprise parce que dans ton entretien tu dis que c'est assez proche de ce que tu vivais dans un fonctionnement traditionnel. En fait que t'as pas vraiment l'impression de...d'avoir plus d'interactions avec les élèves, et sur la vidéo en fait on te voit en permanence interagir de façon duelle avec des élèves, que ce soit à ton atelier auquel les enfants viennent, donc on envoie plusieurs si tu es occupée sur la production d'écrits, et puis après ben tu te déplaces beaucoup en fait et à chaque fois y a des interactions qui sont soit de l'étayage soit bah juste de la validation... Donc en fait je j'aurais juste voulu que tu m'expliques ça, si tu peux.

B. : Voilà, par rapport au fonctionnement traditionnel en atelier, c'est ça?

I.: oui

B.: Alors c'est vrai que quand on est dans l'atelier on a, bah en fait on est restreint à un groupe et les interactions, elles se limitent vraiment à ce groupe là, et puis là ça dépend de l'atelier que moi je dirige en fait dans le fonctionnement en espaces, là c'est un atelier où il y a des moments de bah de recherche, où l' enfant il va rechercher seul, et souvent ça c'est des moments où quand tu as un moment, où, voilà quand il y a un temps de recherche, où moi je prends le temps d'aller voir les autres. Ou valider les autres.

I.: D'accord.

B.:et après... mais c'est vrai qu'avec le fonctionnement en espace on a... toujours un pied dedans un pied dehors.

I.: Oui.

B. : Oui

I.: oui oui oui non parce que en fait les interactions elles sont vraiment là quoi... tout le temps en fait c'est au niveau, enfin des interactions vraiment duelles avec les enfants, donc en fait ma question c'était de savoir si tu en avais vraiment conscience en fait?

B.: Pas autant que ce que je viens de voir là, j'ai l'impression que c'est hyper multitâche là! (Rires!).

I.: Non mais c'est très bien c'est très bien parce que en fait t'es enfin je trouve que tu arrives à être partout ...

B.: Et... je me demande même si je suis peut-être pas un peu trop partout et pas assez avec Lewa qui est un peu en difficulté en train d'écrire sa phrase au début et peut-être que c'est aussi faire attention à ça.

I.: oui.

B.: Parce que elle est, elle est, elle aurait peut-être eu besoin de... d'avoir un peu plus mon attention.

I. : D'accord, oui oui.

B.: Marco il est il est autonome il sait gérer mais là après... je pense que ça a marché mais ça aurait peut-être été plus efficace ça aurait été plus rapide, si... pour elle... mais je m'étais pas rendu compte qu'il y avait autant de... enfin que je m'adressais autant aux enfants à côté.

I.: Non, c'est intéressant.

Alors là j'ai une autre question qui est sur sur l'autonomie maintenant alors là par contre j'ai sélectionné des des passages... en particulier donc je vais jusqu'à caler sur ces passages là.

Recherche du passage.

B. Je sais pas, ça va ma réponse?

I.: Oui oui oui, très bien!

Alors le premier c'était Sasha qui m'intéressait...

Diffusion d'un passage situé à 8:00 min de la vidéo, dans lequel on observe un élève qui devait refaire son dessin de sa propre initiative, s'être mis au travail après avoir cherché son matériel.

I.: Ensuite j'avais... ben c'était Maya, justement. (l'E. m'avait parlé de cette élève à propos d'un autre sujet juste avant l'entretien).

Diffusion d'un passage situé à 9:28 min de la vidéo, dans lequel on voit une élève qui avait été étayée peu de temps auparavant par l'E. poursuivre son travail en utilisant d'elle-même un outil pour s'aider.

I.: Ok. Pour finir on a Marilou.

Diffusion d'un passage situé à 12:15 min de la vidéo, dans lequel l'élève en question, qui plus tôt dans la séance voulait écrire la phrase "le loup veut manger le chat", s'est installée devant le référentiel des mots de l'histoire pour faire son essai d'écriture.

I. : Alors là j'ai j'ai pris trois exemples d'élèves en fait qui, que je trouve intéressant parce que c'est des élèves qui ont été lancés sur un travail à faire, ou même qui se sont...qui ont même suggéré de faire le travail tout seul comme, comme Sacha, et en fait quelques minutes après, ben quand on revient les voir on se rend compte qu'ils sont vraiment en activité et qu'ils ont bien...et qu'ils travaillent vraiment en autonomie en fait. Voilà. Par exemple Marielou qui va s'aider du référentiel pour faire son travail qui a trouvé une place juste devant le référentiel ...enfin je trouve qu'on a vraiment là... l'autonomie qui est très visible. D'après ton expérience, entière, est-ce que tu dirais que tu avais autant de comportements d'apprentissage de ce type auparavant dans un fonctionnement traditionnel ?

B. : Non pas du tout. Là... on a des élèves... qui en plus d'avoir compris une consigne et de voilà, d'exécuter en fait quelque chose qu'on leur a demandé ont pris cette habitude et qui peuvent aussi faire des choses comme ça spontanément. Et qui ont vraiment pris l'habitude d'aller se mettre dans une activité seul, et donc ça c'est c'est quelque chose qui est vraiment différent par rapport au fonctionnement classique en ateliers et en groupe où là on a des enfants qui vont euh... et Marilou il me semble par exemple que elle a fait plusieurs travail d'écriture. Plusieurs fois elle a été créer différentes phrases en utilisant le référentiel.

I. : Oui oui oui d'accord merci.

Alors la dernière question que j'ai qui est aussi plus générale... c'est un peu par rapport à la vidéo mais enfin ça m'est revenu en regardant la vidéo. Dans l'entretien en fait tu disais à la fin que parfois vous avez l'impression d'avoir un peu perdu votre rôle, que les enfants sont tellement acteurs de leurs apprentissages qu'en fait ...bah voilà la maîtresse parfois ne sait plus trop où, se comment se situer.

Justement la question elle est: sur quel rôle en fait? de quel rôle tu parlais exactement ?

B. : Alors le rôle... avant on était plus animateur d'une séance et maintenant on organise, on planifie et on organise la classe pour rendre les élèves acteurs, et on est sur beaucoup d'activités, on est en on est toujours là en étayage de temps en temps... mais il y a quand même beaucoup de choses où les enfants apprennent seuls, par le jeu la répétition, et on est plus dans cette situation d'apprenant et d'enseignants, où on va dans un petit groupe du groupe d'atelier dans un atelier dirigé là, où c'était vraiment ça les temps de transmission et d'apprentissage purs avant. Alors que là, il y a, le fait qu'il soit en autonomie il y a de l'apprentissage aussi seuls parce que ils essayent, il tâtonnent, et du coup, on est on est plus que sur de l'entraînement et comme c'est eux qui ont choisi l'activité, ils sont investis, il ont envie d'y arriver. Donc c'est je trouve que c'est vraiment plus productif dans ce sens-là. Mais c'est vrai que nous, on est plutôt... le rôle il est devenu... la planification et l'organisation de la classe a pris une plus grande part que...

I.: D'accord.

B.: Alors qu'avant on était vraiment que... Voilà de la transmission et du...de l'enseignement envers un groupe d'enfants, ça existe toujours mais c'est vraiment différent.

I.: D'accord ben merci bah ça répond très bien à mes questions.

ANNEXE 15: Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de S.

24 avril 2024

Durée totale: 15 minutes et 40 secondes.

Interviewer : Bonjour S....

S.: Bonjour Mathilde,

I.: Donc merci de participer à ce deuxième temps de recherche. Donc là on va regarder ensemble quelques extraits en fait de la captation vidéo qui a été faite dans ta classe pour affirmer ou confirmer certaines choses peut-être que tu aurais dit dans l'entretien semi-directif qu'on avait effectué plus tôt.

S.: D'accord.

I.: Alors on va commencer par regarder le début en fait de la vidéo... par rapport en particulier à la façon dont tu te déplaces dans la classe, d'accord ?

Diffusion d'un passage de la vidéo se situant au début de la prise de vue.

I.: Alors j'arrête à ce moment-là parce que bon, après en fait on voit que tu circules, bah tout le temps un peu de la même manière.

Alors ma première question, justement c'est par rapport à... aux temps d'observation et d'étayage, parce que dans ton entretien tu avais dit que t'y arrivais mais pas trop, à 50 % à peu près. En fait, dans la séance filmée, on voit que tu te déplaces beaucoup, justement alors même que tu as un atelier dirigé. Donc d'après ce qu'on voit, tu arrives à dégager des temps d'observation très régulièrement.

Alors ma question c'était, est-ce que quand tu circules comme ça pendant une séance de travail dans les espaces, est-ce que tu te destines plus à faire de la validation, puisque tu avais soulevé que c'était un point qui, qui te questionnait, ou plutôt de l'étayage et de l'aide en fait aux élèves ?

S.: Là quand tu es venue, on était, il me semble, c'était milieu de semaine, donc je pense que c'est plus de la validation dans sur cette séance-là, c'est juste valider en fait ce que faisaient les élèves dans les espaces. Il me semble que voilà...Que c'était plus milieu de semaine où je suis un peu plus active dans les espaces pour voir un petit peu si ça avance, si on peut valider des activités avec eux, s'ils se sont bien entraînés depuis le début de semaine ou pas. Par contre il me semble que si c'est lundi, lundi c'est un petit peu différent, c'est plus dans l'étayage des activités d'utilisation des activités, de vérifier qu'ils utilisent à bon escient.

I.: D'accord, par rapport à la validation d'ailleurs, à un moment dans la vidéo on voit qu'il y a eu une élève qui te demande de venir prendre en photo, effectivement. Donc c'est quelque chose qu'ils ont quand même bien assimilé.

S.: Oui. Et aussi moi, je pense que, par rapport à ce que je vois, il y a des élèves qui ont quand même besoin...de..., d'être rassurés aussi, de se dire voilà on fait le travail correctement, c'est bien comme ça qu'on l'utilise, c'est bien, on le fait, bah comme il faut, tout simplement.

I.: Oui, bien sûr,

S.: Là je vois il y en a quelques-uns qui me demandent...

I.: Oui. Alors donc je vais passer à un moment en particulier cette fois-ci.

Diffusion d'un extrait de la vidéo (6:23) durant lequel on voit l'E. taper dans ses mains pour appeler le groupe jaune à son atelier.

I.: Voilà, donc là c'est, je pense que tu te doutes de ma question parce qu'on avait parlé, du fait que les enfants ont le choix de d'aller dans les espaces et que du coup ça, ça favorise parfois la motivation. Donc là, à ce moment-là de la vidéo, ben on t'entend

taper dans les mains pour appeler le groupe jaune. Donc est-ce que tu pourrais expliquer pourquoi tu as fait ce choix à ce moment-là ?

S.: Le groupe jaune. Alors c'est un groupe, c'est le groupe que je n'ai pas vu, je regarde qui est passé, qui n'est pas passé. C'est un atelier dirigé, donc j'aime bien voir quand même tout le monde. Et comme tu as pu le constater, comme je me déplace beaucoup dans la classe, je veux quand même m'assurer de pouvoir assurer mon activité dirigée, qui est mon activité où on introduit une nouvelle notion, et alors je voulais en fait expérimenter les groupes dans le travail dans les espaces. Alors là on m'entend aussi ..en fait, je dis les groupes mais encore une fois, ils restent libres de venir ou de ne pas venir. Donc là j'ai une élève qui n'était pas dans ce groupe, mais je crois qui est déjà passée dans le groupe d'avant. Ils restent libres, et ils le savent. Moi j'appelle, ça c'est un rappel pour eux, pour leur rappeler qu'il faut quand même passer avec moi, mais il faut savoir que, les, ils ont la possibilité de passer avec le groupe bleu s'ils le souhaitent, le groupe rouge...

I.: D'accord, donc c'est plus mis en place pour toi ton organisation personnelle par rapport au déroulement des activités ?

S.: Exactement, et puis en fait ça me permet également d'avoir aussi moins d'élèves dans les espaces en autonomie et de pouvoir mieux aussi gérer les interactions que j'ai avec eux. Donc là, je peux laisser par exemple mon groupe de six travailler, dans l'atelier dirigé, pendant que moi je vais vérifier les différents espaces, et puis je reviens. Mais il faut le savoir, et on l'entend bien dans la vidéo, il y a des élèves là, qui ne sont pas forcément dans les groupes où je les avais mis initialement. Ce ne sont pas non plus des groupes de niveaux, c'est très hétérogène, c'était fait comme ça.

I.: D'accord, et puis comme tu l'avais déjà dit dans l'entretien mais donc là tu l'as redis, c'est, quelque chose que tu es en train d'expérimenter et monter.

S.: D'expérimenter oui.

I.: D'accord, très bien. Alors je vais passer à ma dernière question, on va regarder un autre moment de la vidéo.

Diffusion d'un extrait de la vidéo (14:15): on voit un couple d'élèves dont l'un aide l'autre sur une même activité. Ces deux enfants étaient déjà ensemble dans leur activité précédente.

I.: Alors en fait là, c'est vraiment le focus est fait sur ces deux élèves là. Parce qu'il y a un autre moment avant dans la vidéo où on voit qu'ils sont déjà à une autre activité ensemble. Donc comme tu l'as dit dans l'entretien, les élèves collaborent davantage entre eux et il y a plus d'interactions entre eux. Là à ce moment-là, et avec ces deux élèves en particulier, on a l'impression qu'ils sont liés par une dynamique de tuteur-tutoré, ce qui est juste une observation. Et justement ma question c'est de savoir si tu valorises ce genre de, justement d'attitude, et dans ce cas comment est-ce que tu procèdes ?

S.: Alors oui, ils peuvent s'entraider, donc moi je leur dis, l'entraide est toujours la bienvenue, cependant il ne peut pas non plus faire tout le travail à sa place. Et donc j'essaie de le, de le dire, et là en fait on le voit dans la vidéo, je le reprends un petit peu: "non mais là, c'est à Taha que je pose la question, j'aimerais que ce soit lui qui réponde." C'est les rappels que je fais régulièrement, mais c'est aussi des élèves que j'ai, que j'ai particulièrement à l'œil, puisque je ne veux pas quand même qu'il y ait un élève qui fasse le travail pour lui. Qu'il l'aide c'est une chose, il lui montre, il peut lui montrer, mais je voudrais vraiment que l'autre élève puisse, puisse faire son activité de lui-même. Et ça, c'est des rappels réguliers que je fais aussi pendant les temps de regroupement. J'en ai d'autres aussi, enfin c'est pas les seuls...

I.: Oui oui mais est-ce que c'est pas quelque chose, justement, tu pourrais développer d'une certaine manière en...entre guillemets..., formant un petit peu, voilà, des groupes, quand tu sais qu'il y a des élèves qui s'entendent bien et donc dont la collaboration peut être bénéfique. En fait, toutes, peut-être mettre un petit système en place comme ça ?

S.: Oui, oui, oui, je pense même que tu sais, dans le cahier de travail, dans les espaces, on pourrait même peut-être responsabiliser quelques élèves qui sont très bons dans certaines activités et justement, lorsque par exemple, moi ou Amélie sommes occupées, ils peuvent aussi se référer à eux pour ces quelques activités.

I.: D'accord, très bien. Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais développer encore ?

S.: Je vois que tout le monde est occupé, en fait, je ne réalisais pas, mais là en voyant la vidéo, je me dis, ... on sait jamais vraiment, ... et là je vois que tout le monde est en train de faire une activité, ce que je trouve plutôt positif, en fait.

I.: Oui, oui, c'est tout à fait ce qu'on voit sur toute la vidéo.

S.: Des fois, je ne me rends pas compte, comme là, j'avais une élève qui savait pas trop quoi faire, Leana, par exemple, et là je vois que, quand même, elle a réussi, à aller...

I.: Oui, c'est pour ça que j'ai continué à la filmer après quand tu étais partie, parce que on voit bien que voilà, tu l'aides dans la mise au travail, mais que après, une fois que tu es partie, en fait, elle continue et elle va jusqu'au bout de sa tâche, puisque à la fin, c'est elle qui t'appelle pour prendre en photo, le travail est terminé.

I.: Donc voilà, mais je te remercie beaucoup.

S.: Avec plaisir.

ANNEXE 16 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de J.

29 avril 2024

Durée totale: 20 minutes et 51 secondes

Interviewer: Alors, bonjour J.

J: Bonjour Mathilde.

I: Je te remercie d'être là pour procéder à ce deuxième entretien d'autoconfrontation. Donc, on appelle entretien d'autoconfrontation un entretien qui aura été fait suite à une vidéo qui aura été faite dans ta classe. Voilà. Euh... Alors attends une seconde parce que...

Reprise au début car la saisie vocale n'avait pas fonctionné.

I: Donc bonjour J.

J: Bonjour Mathilde, donc on se retrouve aujourd'hui pour un deuxième entretien suite à la captation vidéo qui avait été faite au mois de mars dans ta classe.

J: Hum hum.

I: Donc, dans cet entretien, j'ai sélectionné quelques petits passages et je vais te poser des questions pour parfois affiner ou essayer de comprendre des choses que j'ai pu voir dans la vidéo.

J: D'accord.

I: Alors...donc, je vais te montrer ...quelques élèves à certains moments de la vidéo, puisque on a vu que pendant cette séance, en fait, tu avais choisi de circuler dans les espaces pendant toute la séance, donc il n'y avait pas d'atelier dirigé, il me semble.

J: Oui, je les ai mis, enfin, je les ai enclenché en quelque sorte sur les maths et après...

I: Voilà, exactement ce qu'on voit.

Diffusion du début de la vidéo, puis avance rapide de temps à autre pour mettre en avant de la circulation de l'enseignante

Des commentaires sont fait pendant la diffusion:

J: Je vais essayer de me rappeler aussi, je...

I: Regarde Wassim.

J: Il est en stand by là...qu'est-ce qu'il fait? Il regarde dehors?

Commentant un élève qui écrit une addition au tableau:

J: Ils adorent faire ça.

Avance rapide:

I: on va revenir sur Wassim.

J: Je ne sais même pas si je suis allée le voir Wassim. Ah si (juste à ce moment l'E. s'arrête auprès de lui pour corriger sa tenue des ciseaux, et repart).

J: Ah la tenue du ciseaux...

Avance rapide à nouveau.

J: Oh là là, je ne suis pas... ça enregistre là ou pas?

I: Alors. Oui, alors effectivement, tu circules bien dans la classe. Tu te rends auprès des élèves qui souvent te sollicitent. On voit que tu fais voilà, bien le tour de tous les espaces, mais on voit aussi que par moment, en fait, tu passes un peu à côté de certains élèves. Donc, on voit là..

J: Wassim.

I: Wassim en particulier, on a vu aussi Raphaël qui, voilà, qui faisait une addition mais avait, qui aurait eu besoin d'être corrigé puisqu'il écrivait les chiffres à l'envers, donc ça c'est un geste qu'on doit reprendre à ce moment-là.

Donc, en fait, ma question c'était quand tu planifies une séance dans les espaces pendant laquelle tu as prévu de circuler, est-ce que tu te fixes des objectifs précis? Par exemple,

bah aujourd'hui, je vais plutôt faire de l'observation pour procéder à une validation, ou voilà... Là, aujourd'hui, je vais aller voir plutôt à l'aide des élèves parce que je sais qu'ils ont besoin d'un peu d'aide.

J: Oui, alors j'essaie le plus possible de le faire sur ma préparation, de voir qui est-ce qui aurait besoin de plus d'aide sur telle activité. Après, j'essaie de prévoir aussi au niveau du matériel. Wassim, il avait des,... c'était déjà prédécoupé, donc là, c'est la deuxième fois qu'il retourne sur l'activité pour la terminer, et en fait, on avait perdu les... les petits bouts de...les petites formes, du coup, je lui ai donné, c'est vrai, sans redécouper encore les formes. Donc, j'essaie le plus possible d'anticiper, oui, les besoins de chacun. Après, il m'arrive du coup oui...de passer sans le voir, oui ça peut arriver.

I: Oui, la question n'est pas enfin, c'est pas, il n'y a pas de jugement là-dedans, c'est c'est juste, voilà, de voir si c'est quelque chose que tu anticipes dans ta préparation.

J: J'essaie le plus possible d'anticiper, après c'est vrai, comme on a beaucoup d'espaces ouverts, je le fais pas spécialement surtout.

I: D'accord, merci. Alors, pendant l'entretien, on a parlé beaucoup donc d'étayage et d'aide aux élèves donc là, on a vu que tu circulais beaucoup dans la classe. Alors, y'a certains moments où tes interventions sont effectivement de l'étayage et y a d'autres moments où... bah ça va plus être une validation mais plutôt de l'état...d'avancement du travail, par exemple...

J: D'évaluer où il en est.

I: D'évaluer, oui, où il en est... ou un enfant qui a terminé qui va venir te présenter son travail. La fonction en fait, c'est donc tout ça, ce sont des interactions avec les élèves qui sont très importantes dans la journée de classe et je voulais te demander en fait quelles fonctions pédagogiques tu attribues concrètement en fait aux interactions que tu as avec tes élèves pendant ces temps d'apprentissage.

J.: D'accord, alors j'ai un support que j'utilise, un petit cahier avec tous les noms des élèves et souvent, je mets les compétences à valider, donc c'est un tableau à double entrée et donc, je vais pas reprendre chacune des activités mais je vais reprendre chacune des compétences qu'elle valide, et en fonction bah, quand je tourne du coup, je dois noter un tel il a validé ou non, si on a besoin de retravailler sur ça, je vais l'écrire du coup sur mon document.

I: D'accord. Donc là en fait, là dans dans ce schéma à ce moment-là dans la classe en fait, tu es vraiment en validation, on va dire rapide en fait, de là où ils en sont.

J: Oui, là, je pense que j'étais qui j'étais plus en observation cette séance là mais oui, sinon, enfin dans notre tableau, il y a écrit quand est-ce qu'on doit valider à peu près ça dépend de l'avancement aussi, qu'on a avec les enfants dans la classe mais oui, je prévois une validation par ce... avec cet outil-là, que j'utilise.

I: Je vais te montrer juste un petit extrait, par rapport à cette question.

J: Oui.

I: J'aurais dû le faire avant.

Diffusion d'un extrait sur lequel on voit une petite fille effectuer un tracé de double cycloïde au tableau. (9:38)

J: Je n'ai pas entendu

I: Alors en fait c'est... c'est juste sur ta rétroaction en fait où tu lui dis... juste: "Waouh c'est super!". Donc c'est positif pour la petite fille, mais ça ne l'aide pas forcément à continuer, ou, en fait ou à améliorer son geste.

J: D'accord,

I: Donc c'est pour ça aussi que je te posais cette question avant, c'est savoir si à ce moment-là tu es dans la rétroaction...vraiment qui, qui va amener les élèves à... bah à poursuivre son apprentissage ou si on est déjà sur la validation plus formative?

J: il me semble que je lui dis, je lui dis la prochaine étape, maintenant que tu arrives à tracer sans forcément tenir la ligne, à vide comme ça, je vais te donner des lignes pour que tu puisses les tracer...du coup.

I: D'accord,

J: Pour moi, j'ai validé ce qu'on avait prévu de faire aujourd'hui en classe qui était de faire les doubles cycloïdes sans cadre, enfin, je veux dire sans lignes..

I: Juste travailler ...le travail du geste.

J: Voilà exactement. Après on n'entend pas bien...

I: Non, on n'entend pas très bien...

Alors la question suivante en fait, ne nécessite pas de regarder un passage en particulier dans la vidéo et puis on a un petit peu brossé toute la vidéo déjà à tout à l'heure. Donc dans ton premier entretien en fait, tu avais dit que d'après toi, l'aménagement des espaces favorise l'autonomie des élèves. Alors, c'est vrai, on voit que tes élèves sont plutôt autonomes, on observe à plusieurs reprises que les élèves ne tiennent pas vraiment compte de l'aménagement en fait pour effectuer la tâche. Donc ils sont autonomes mais, la question est, penses-tu que cette autonomie des élèves est améliorée par le dispositif en aménagement des espaces ou simplement par le fait qu'ils puissent choisir leurs activités?

J: OK, le fait qu'ils puissent choisir leurs activités, ça fait partie oui parce que en fait, dans l'aménagement des espaces en fait,on est d'accord?

I: Oui.

J: Mais pas que, c'est ça?

I: Mais pas que, parce que, en fait, dans l'aménagement des espaces, pour faire une activité de mathématiques, et bien l'enfant doit avoir identifié qu'il va la faire dans l'espace mathématiques etc. etc. Or, on voit que c'est pas toujours le cas, parfois, ils se posent là où ils veulent en fait.

J: D'accord...

I: Donc ils sont autonomes mais du coup, est-ce que tu penses que cette autonomie est créée par l'aménagement que tu as mis en place dans la classe ou plutôt par le choix que tu leur donnes?

J: Hum ...C'est une bonne question, est-ce que tu peux me montrer à quel moment... enfin si tu te rappelles, où est-ce qu'ils ne se sont pas mis au bon endroit?

I: Oui bien sûr, on va retrouver ça.

Je vais rechercher quelques passages, oui, effectivement, on voit des élèves se placer à d'autres endroits...(recherche dans la vidéo)

Diffusion d'un passage dans lequel un élève va s'asseoir à une table de l'espace mathématiques pour faire un travail de lecture.(8:00)

J: Ah oui!, ah oui oui c'est vrai. Et il allait faire quoi, j'ai pas bien vu...

On repasse le même passage.

J: Ah oui, il a pris une feuille de brouillon qui était dans les maths.

I: voilà, donc on se voit.. parfois des enfants qui ne sont pas dans le bon espace ou par exemple, je me questionnais aussi sur l'utilisation du tableau qui sert à la fois au graphisme, à la fois à Raphaël qui fait une addition...

J: Ca c'est qu'il a pas suivi, parce que c'était simplement du graphisme sur le tableau.

I: Oui, oui, voilà.

Mais donc, justement, c'est ...en fait donc... la question c'était, est-ce que tu penses que l'autonomie est déterminée par une définition claire des espaces ou par le simple fait qu'on leur donne le choix et du coup, j'avais aussi une autre question qui en découlait, c'était quel est selon toi l'intérêt d'avoir des espaces de travail bien définis dans ce type de pédagogie?

J: Alors, je pense que l'autonomie elle est...ils accèdent à l'autonomie parce que c'est bien défini, dans les espaces, ils peuvent circuler de manière plus fluide parce qu'ils savent ce qu'ils doivent faire, où ils doivent aller, et aussi je pense que oui, si c'était plus défini, ils m'interrompraient un peu moins, parce que qu'ils sauraient justement où ils y iraient...et la deuxième question, c'était...?

I: Et bien c'était aussi, voilà, l'intérêt d'avoir des espaces de travail vraiment bien définis en fait.

J: D'accord, alors ça, je pense que c'est pour se mettre, pour se conditionner à travailler, à travailler sur une telle matière, pas mélanger après... bah oui, forcément du fait qu'ils aient l'accès à tous les espaces, ils sont plus investis du coup mais pour moi, ça fait partie de l'aménagement des espaces. Mais pas que, il n' y a pas que ça!

I: non, bien sûr.

Bien, écoute, je te remercie pour ce deuxième entretien.

J: Avec plaisir, merci.

ANNEXE 17 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation de V.

23 avril 2024

Durée totale: 17 minutes et 55 secondes

I.: Bonjour V....

V.: Bonjour Mathilde

I.: Donc merci d'avoir accepté ce deuxième entretien d'auto confrontation qui va donc nous servir à confirmer ou infirmer en fait les déclarations ou les ressentis que tu as pu avoir dans ton premier entretien auto directif.

V.: D'accord.

I.: Alors pour projet pour ce faire je vais procéder de la façon suivante : au cours d'une analyse préalable, donc j'ai sélectionné des petits moments dans la captation vidéo et par rapport à ces petits moments je vais te poser une question qui est en lien avec quelque chose que tu as déjà dit déjà lors du premier entretien.

V.:D'accord.

I.: Est-ce que ça te convient ?

V.: Oui, parfait.

I.: D'accord, alors pour la première question,alors je vais te citer. Tu as dit dans ton premier entretien : *"Je trouve que c'est bien, moi, de pouvoir justement décider de la façon, comment aujourd'hui, moi je suis pas la même qu'hier par rapport à un exercice ou un travail. Voilà que l'élève, c'est super qu'il puisse te dire 'bah là, aujourd'hui j'ai pas envie.' Je n'encourage pas à dire cela mais ils ont toujours la possibilité de choisir."*

Donc ça, c'est en gros, j'ai un petit peu résumé mais c'est en gros ce que tu avais déclaré par rapport à évoqué le choix. Donc maintenant, je vais te montrer un petit passage... qui se situe tout au début.

Diffusion du début de la vidéo, lorsque l'E. appelle un groupe d'élèves pour venir participer à un atelier dirigé avec elle.

I: Voilà. Donc ici c'est tout au début de la captation vidéo, donc on voit que tu appelles un groupe d'élèves, qui semble être défini, en fait pour un atelier dirigé. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as décidé à ce moment-là de ne pas leur proposer de choix?

V.: Heu...alors d'habitude, c'est vrai qu'en amont, je laisse le choix mais il se peut que si c'est une notion ou un atelier que j'ai déjà travaillé en collectif ou à travers une autre activité que j'ai besoin de renforcer avec certains la compétence ou je sens que ce n'est pas tout à fait acquis. Mais il est vrai que la plupart du temps, quand c'est une nouvelle notion que j'introduis, tout dépend où j'en suis en fait dans le déroulé de la séquence, si c'est quelque chose que j'ai déjà amorcé où j'ai repéré en fait quelques élèves qui avaient besoin de le travailler en priorité. Voilà, je prends l'initiative de sélectionner un petit peu plus mais généralement en amont quand c'est une amorce d'activité je laisse le choix aux élèves de démarrer ou pas par cette activité.

I.:D'accord, donc en fait c'était pas un groupe défini, donc si je comprends bien?

V.: Alors là sur cet atelier, je me souviens plus exactement selon où j'en étais dans la séquence, je ne peux pas me rappeler mais visiblement si là c'est des élèves que j'ai appelés, c'est que je préférais qu'ils commencent par cet atelier avec moi avant d'aller dans les espaces de cet atelier dirigé. Mais si c'est une notion que je n'avais pas encore du tout abordée, je laisse plus de liberté aux élèves.

I.: D'accord.C'est un peu de la différenciation finalement?

V.: Oui, j'en profite bien sûr, j'utilise ces moments-là pour faire de la différenciation. Absolument.

I.: D'accord, très bien, ben voilà, ça méritait d'être éclairci, justement.

Donc un petit peu dans le même ordre d'idée, donc pendant l'entretien, je ne sais pas si tu te souviens, on avait parlé beaucoup de l'autonomie des élèves et en particulier dans la mise au travail.

V.: Hum, hum.

I.: Lors du début de la séance, on peut voir qu'ils mettent moins d'une minute pour la majorité à trouver une activité de leur choix. Donc effectivement, ils sont très autonomes dans leur mise au travail. Et puis juste après, on te voit prendre un paquet de feuilles et le poser à côté de toi, donc on va regarder un petit peu ce passage et puis ensuite je vais te poser ma petite question.

V.: D'accord.

Diffusion d'un extrait de la vidéo (1:44), pendant lequel on voit l'E. distribuer des fiches à certains élèves qui viennent la solliciter alors qu'elle est avec son groupe sur un atelier de phonologie.

I.: Voilà, donc on va arrêter là. Donc en fait ma question c'était, que on voit pendant un peu plus d'une minute en fait que tu distribues des feuilles à des élèves qui viennent tout en continuant à parler au groupe qui est avec toi, dirigé. Alors ma question c'est pourquoi n'as-tu pas choisi de mettre ce travail dans un espace dédié au lieu d'être obligé en fait de faire plus ou moins deux choses à la fois ? Quel est ce type de travail ?

V.: Alors ça, c'est du travail pour ses élèves-là, ciblés, ou pour ces élèves là j'en ai parlé en amont, ils savent très bien que j'ai sous le coude quelques exercices de différenciation en mathématiques que j'ai pour eux. Donc là, sur cette journée-là, je me

souviens que j'avais abordé ça dès le matin avec eux et je leur avais dit dès qu'on passe dans les espaces et que vous avez terminé les activités prioritaires sur les espaces, je pourrais... vous venez vers moi. En fait, c'est quelque chose qui est convenu avec les élèves lorsqu'ils me disent qu'ils ont bien, ils sont bien passés partout, je leur donne. Je préfère ne pas le laisser dans les espaces, d'une part pour ne pas créer de confusion aussi et trop de...disons que ça veut dire que les autres élèves seraient à même de tomber aussi sur ce travail et comme on n'a pas la maîtrise de base de voir les élèves qui circulent librement dans les espaces, donc je préfère me le garder et savoir à qui le travail prend, qui prend ce travail précisément. Voilà, après là, par rapport à l'activité que j'étais en train de lancer, l'atelier dirigé sur de la phono, je crois? J'avais commencé un peu à dire aux élèves qu'il fallait repérer les images, donc pour moi c'est vrai que j'estimais que les élèves étaient en train de se familiariser visuellement avec les images que je leur avais proposé est en train de réfléchir sur le vocabulaire et pendant ce temps effectivement je pouvais distribuer ce travail, c'est peut-être pas idéal mais de toute façon on est beaucoup, beaucoup de fois en phase de devoir être un peu multitâche et essayer de répondre un petit peu à tout le monde pas en même temps mais on est obligé parfois de se diviser et de et de faire des petites pauses pour répondre à certains ça permet de lancer mieux d'harmoniser un peu le travail de toute la classe.

I.: D'accord,

V.: Voilà tout en gardant un œil sur mon groupe à moi.

I. Hum. Donc je comprends mieux pourquoi le petit garçon qu'on voit là, il est venu justement me montrer que le travail qu'il venait de prendre était super dur.

V.: Voilà

I.:Il était fier d'avoir un travail...

V.: Voilà, ils attendent ce moment et c'est un petit peu, voilà un moment où moi je confie cette tâche particulière à l'élève, je trouve que c'est plus agréable aussi de par

rapport à la relation que j'ai à l'élève de lui mettre une attention particulière et lui dire voilà je te confie ce travail, c'est un peu spécial et est précieux mais il y a différentes approches à avoir effectivement.

I.: Oui oui bien sûr. Alors j'en ai encore plus qu'une seule question, alors là le morceau choisi va être un tout petit peu plus long donc je vais d'abord te le montrer et puis ensuite, voilà je te demanderai d'en parler un petit peu.

Diffusion d'un nouvel extrait de la vidéo, (de 11:27 à 13: 58). Durant ce passage, on voit l'E. qui a son attention attirée par un élève qui semble inoccupé. On voit cependant qu'en réalité il vient tout juste de terminer une autre activité. L'E. demande à une autre élève de l'aider à chercher son travail dans une barquette. L'élève I ne participe pas à la recherche, il erre un peu, se rapproche de l'atelier dirigé, et pour finir l'E. lui demande de venir la voir.

I.: Donc alors là, c'était, c'est en fait sur que la gestion du de cette enfant qui se retrouve inoccupé...

V.: Qui est pas autonome, qui est pas autonome,

I.: D'accord.

V.: Que je sais qui...que je connais pas autonome que je vais donc je sais qu'il a aussi des difficultés en terme de compréhension de langage de vocabulaire parce qu'il n'est pas francophone à la maison et je sais qu'il peut peut-être avoir besoin de lui de reformuler la consigne le voilà le la... la consigne de départ que j'ai donné, je sais qu'il peut être perturbé, dispersé qui c'est un des élèves qui manque le plus d'autonomie, donc je le cible, je le, je le lâche pas et y'a que comme ça que j'arrive à le lancer, je sais que cette élève après une fois qu'il est sur la tâche sa difficulté c'est de trouver le travail a commencé, c'est un problème de voilà de...d'orientation, de gestion de l'espace en fait.

I.: En fait oui elle ma question elle portait plus sur ton analyse de... non mais c'est très intéressant tout ce que tu viens d'expliquer sur cette élève, mais en fait sur ton analyse par rapport à ta, à ta pratique dans un système plus traditionnel. Donc là en fait tu utilises certains gestes professionnels dans cette situation là et tu penses en tout cas tu as dit dans l'entretien que tu avais modifié tes gestes professionnels par rapport à un fonctionnement traditionnel. Ma question c'est plutôt comment est-ce que tu tu aurais procédé d'après toi dans dans un fonctionnement traditionnel pour gérer ce type de situation avec un enfant qui était moins autonome comme ça?

V.: Déjà dans un fonctionnement traditionnel, je pense que la question de l'autonomie pour cette élève là ne se serait pas posé de cette façon et à ce degré, à ce stade de l'année là ce qui le rend un petit peu en difficulté sur ce point là de compétences en autonomie c'est justement le fait qu'on soit en aménagement des espaces. Si j'avais été dans un fonctionnement traditionnel, il aurait été peut-être dans la classe question d'un espace relatif à un travail en autonomie défini et disponible sur une durée qu'on aurait validé ensemble et pour lequel l'élève peut-être saurait mieux en amont qu'il allait devoir se diriger vers ça à ce moment-là. Voilà donc là je pense que je je m'adapte à une situation avec un élève qui est confronté à une difficulté qui par rapport à son état son évolution et, et ses compétences en terme d'autonomie là ça le met en difficulté en fait l'aménagement donc en fait ça serait différent si le fonctionnement était normal pour lui oui ce serait facile ç'aurait été plus facile d'accord c'est pour ça que là je suis obligé de cibler davantage et de reformuler même de le faire coopérer avec d'autres qui sont plus autonomes pour pour voilà essayer de l'aider et lui donner des des pistes pour trouver son travail et être plus autonome.

I: D'accord donc il y a quand même, tu as observé que certains élèves n'ont pas modifié finalement leur posture d'apprenant par rapport à ce, à ce fonctionnement puisque là on peut on peut dire que cette élève qui est pourtant dans un système aménagement des espaces depuis deux ans, bah au final il n'a pas modifié sa posture par rapport à, à la prise d'autonomie à la mise au travail?

V.: Non ça reste toujours ça reste toujours quelque chose qui est une difficulté pour lui et pour lequel il n'a pas encore progressé, peut-être qu'il lui faut le temps et plus voilà plus de temps y'a peut-être à ça quelque chose qui se rajoute par rapport aux consignes données comme je te disais, mais il n'est pas le seul même sur un élève qui est, qui est opérationnel en terme d'écoute, si l'élève il n'est pas autonome de nature je pense que cet aménagement déstabilise et, et ne résout pas forcément le... un problème d'autonomie.

Ça peut aider, y a des pistes de travail ...ça peut fonctionner sur certains élèves mais pas sur d'autres.

I.: Très bien ben merci beaucoup voilà on va s'arrêter là.

V.: Merci Mathilde.