

PS • MS • GS

Aménager les espaces pour mieux apprendre À l'école de la bienveillance

Jacques **Bossis**
Catherine **Dumas**
Christine **Livérato**
Claudie **Méjean**

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Les auteurs remercient chaleureusement :

- Les élèves, les enseignants et les directeurs des écoles maternelles de Bram, La Barbacane à Carcassonne, Jean Moulin maternelle à Castelnaudary, Malves en Minervois, Henri Wallon à Nîmes, Taipivai et Taiohae Nuku Hiva aux Îles Marquises, Ui Tama Papeete, Erima Arue et Muturea Teva I Uta à Tahiti ainsi que la maison de l'enfance à Faa'a Tahiti ;
- Vanessa Dezerable et Valérie Soler pour leurs contributions à cet ouvrage ;
- Les ATSEM de la maternelle de La Barbacane ;
- Les IEN des différentes circonscriptions de Polynésie et de l'Aude ;
- Jean-Paul Therby (Movies'Aude) pour son professionnalisme et son accompagnement ;
- Claude Ancely, professeur à l'ESPE de Carcassonne pour son regard averti ;
- Les pôles départementaux maternelles de l'Aude et du Gard ;
- Clara Livérato pour ses magnifiques illustrations.

Sommaire

Préface	5
Introduction : apprendre sans violence	8
Un constat, des propositions	10
Des pratiques naturalisées (ou traditionnelles)	10
La nécessité de repenser l'espace pour respecter les besoins des enfants.....	16
Vers une nouvelle organisation	17
Aménager les espaces : les bénéfices attendus	22
Du point de vue de l'élève.....	23
Du point de vue de l'enseignant.....	26
Du point de vue du fonctionnement de la classe.....	32
Du point de vue de la relation aux familles	33
Du point de vue de l'ensemble de l'équipe pédagogique.....	34
Un espace, des espaces adaptés aux besoins des enfants	35
Concevoir l'espace.....	35
Qualifier l'espace.....	40
Définir les espaces.....	43
La spécificité de la classe de moins de 3 ans	65
Quels apprentissages dans ces espaces ?	70
Jouer pour apprendre	70
Des scénarii pour apprendre.....	74

L'espace jeux d'imitation.....	81
L'espace jeux de construction	89
L'espace de la motricité fine.....	97
L'espace marionnettes.....	107
L'espace graphisme	112
L'espace sensoriel en petite section	120
L'espace moteur en petite section	123
L'espace maths en moyenne et grande sections	125
L'espace sciences en grande section	128
L'espace lettres en grande section.....	130
Un suivi efficace de chaque élève	132
Des parcours d'élèves.....	132
Des dispositifs collectifs au service des progrès de chacun	139
Des outils pour la mise en œuvre	142
Pour finir : Les questions les plus fréquentes.....	153
Les points de vigilance.....	161
Le bien vivre l'école, un enjeu pour l'enseignant.....	162
Bibliographie	163
Présentation du DVD	164

Préface

Thierry VASSE, directeur de l'Éducation de la ville de Caen
*Ancien inspecteur Éducation nationale chargé de l'enseignement
préélémentaire dans l'académie de Nantes*

Tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement de l'école maternelle française et à ses enjeux interrogent **les conditions qui favorisent un accueil qualitatif** et questionnent nécessairement l'aménagement des espaces de vie dédiés aux jeunes enfants/élèves.

Le présent ouvrage aborde cette importante question des espaces de vie de l'école maternelle avec clairvoyance et pragmatisme, en interrogeant de manière sous-jacente les postures et actes professionnels susceptibles de contribuer au bien-être des jeunes enfants accueillis. Compte tenu du temps passé par les enfants à l'école au cours des différents moments qui rythment leurs journées d'écoliers, qu'ils soient scolaires ou périscolaires, il s'agit bien de **penser une école bienveillante** et donc une logique de « bientraitance » favorisée par la réflexion des adultes encadrants.

Premier levier pour y parvenir, l'aménagement de l'espace, des espaces. Les auteurs démontrent et étayent la nécessité de prendre appui sur les besoins de l'enfant pour penser des aménagements qui permettront de limiter les contraintes et de favoriser l'implication des jeunes enfants/élèves dans les espaces d'apprentissage. Appui sur les besoins spécifiques à chaque tranche d'âge, parfois contraires, avec une réflexion toute particulière sur les classes de première année de scolarisation. Il y est question de lieux de vie pensés pour les enfants et qui permettent également d'éviter certaines formes de régression quant à l'autonomie déjà mise en œuvre au sein de la vie personnelle et familiale de chacun.

Un second levier clairement identifié permettra au lecteur d'appréhender la **nécessaire évolutivité des espaces sur une année scolaire et sur un cycle d'apprentissage**. Aménagements de classes, d'espaces de découverte, de regroupement, de motricité..., évolutifs et non figés, qui permettront la

réelle prise en compte du développement des enfants et de leurs nouvelles capacités dans une logique de parcours scolaire. Pour autant, l'intérêt d'une permanence du cadre global et de l'explicitation par anticipation des changements à venir permettra de garantir les repères et la sécurité affective nécessaire au bien-être des jeunes enfants scolarisés.

Si l'ouvrage permet d'éclairer cette problématique complexe de manière pertinente, c'est parce qu'il aborde la question par de multiples entrées, complémentaires et nécessaires à une réflexion approfondie :

- **en identifiant précisément les différents espaces et aménagements possibles**, leur fonction et objectifs poursuivis, avec scénarii par niveau de classe, dont la spécificité des classes de moins de trois ans ;
- **en explicitant les effets attendus sur les apprentissages des élèves et sur le travail des enseignants**, avec une plus-value certaine sur le travail en équipe et pour ce qui concerne la relation aux familles ;
- **en prenant appui sur des visions complémentaires de professionnels d'horizons différents**, tous concernés par la question des espaces (enseignants expérimentés ou non, mais aussi pédiatre, architecte, psychomotricien). Les regards croisés permettent effectivement de traiter la définition, la conception et la qualification des espaces de manière très étayée ;
- **en proposant des fiches pratiques**, outils guides de réflexion, avec illustrations photographiques très opérationnelles ;
- **en identifiant les points de vigilance** pour accompagner les réflexions des individus et des équipes.

Les auteurs de ce livre, forts d'une excellente connaissance du contexte, ont donc eu le mérite de poser un regard lucide et non condescendant sur ce sujet majeur. Ils interrogent les pratiques, bousculent certains stéréotypes en apportant des réponses concrètes aux problématiques identifiées. Avec cet écrit accessible à tous, étayé de réflexions professionnelles approfondies, ils apportent une vision distanciée en appui sur de nombreuses observations et valorisations d'aménagements de classes et d'écoles efficaces.

Alors qu'il traite la question des espaces au travers d'une approche essentiellement ciblée pour la classe et pour les enseignants, *Aménager les espaces pour mieux apprendre* a également le mérite d'ouvrir à une réflexion plus approfondie sur le « **penser ensemble** » **les aménagements d'écoles, de classes, de cours...**, dans le cadre de réflexions conjointes Éducation nationale / collectivités territoriales.

En effet, au-delà de la réflexion fondamentale des enseignants sur le sujet en lien avec les apprentissages scolaires, cette question est bien l'affaire de tous ceux qui ont le souci permanent de mieux appréhender les différents moments vécus par les enfants à l'école. Qui plus est, alors que l'action des agents Ville quant au rangement et au nettoyage des différents espaces de vie des élèves influe également sur le pédagogique, ce sujet nécessite également des réflexions plus approfondies en équipes élargies.

Il est donc fort légitime de penser qu'une approche plus concertée et inter-institutionnelle permettrait d'enrichir la réflexion concernant la construction et l'aménagement des espaces de vie collective scolaires et périscolaires. Ceci, dans une logique de mutualisation au service des enfants/élèves, des familles et des différents professionnels concernés (enseignants, ATSEM, agents de restauration, animateurs des garderies périscolaires ou temps péri-éducatifs...). Il s'agit bien de questionner ensemble l'aménagement des espaces sur les temps scolaires et les temps « non scolaires » de restauration, de garderie, de récréation, d'animation péri- ou extra-scolaire, afin d'en faire un autre levier de progrès au service du bien-être des enfant/élèves, mais aussi du bien-être au travail des différents professionnels concernés.

Le fait de vouloir une école réellement bienveillante, de parler de la « **bienveillance** » **des enfants accueillis, du plaisir à vivre là des expériences riches** et diversifiées qui aident à grandir en toute sérénité, ne conduit-il pas finalement à interroger un concept de « maison éducation » qui ne pourrait voir le jour qu'à partir de réflexions pluri-professionnelles partagées ?

Introduction : apprendre sans violence

L'école maternelle est un **formidable accélérateur de développement**, un lieu irremplaçable pour aider les enfants à grandir mais elle est aussi un lieu de contrainte. Contrainte par le corps tout d'abord, contrainte de l'esprit ensuite. Ce constat évoqué par les travaux de Michel Foucault¹ doit éclairer l'ensemble des acteurs du monde éducatif sur le paradoxe suivant : l'école incarne une volonté émancipatrice, elle doit être un **lieu d'épanouissement** et favoriser le développement de jeunes enfants tout en les contraignant dans un espace collectif dont les règles sont posées.

L'histoire de l'école maternelle ne s'inscrit pas dans cette volonté d'épanouissement des enfants. Les salles d'asile ont été créées dans le seul but de sortir les enfants des classes populaires de la rue et de leur donner des habiletés pratiques et des soins.

« En première ligne, se présentent les écoles les plus élémentaires de toutes, celles qui sont connues sous le nom de salles d'asile et où sont reçus les petits enfants de l'âge de deux à six ou sept ans, trop jeunes encore pour fréquenter les écoles primaires proprement dites, et que leurs parents, pauvres et occupés, ne savent comment garder chez eux [...] Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, [...] l'utilité physique, intellectuelle et morale des salles d'asile est donc incontestable ; elles sont la base et pour ainsi dire le berceau de l'éducation populaire ; elles profitent enfin directement aux parents eux-mêmes ; car les mères, libres des soins qu'exigeaient d'elles leurs jeunes enfants, peuvent se livrer sans inquiétude au travail et tirer constamment un salaire de leur journée. »²

Le modèle idéal d'éducation du jeune enfant restant celui de la mère bien après la création des écoles maternelles par Pauline Kergomard en 1881.

1. *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Michel Foucault, collection « Tel », Éditions Gallimard, 1975.

2. Circulaire relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 concernant l'instruction primaire (du 4 juillet 1833), loi Guizot.

Il faut attendre les années 1960-1970 pour que les classes favorisées investissent massivement l'école maternelle et infléchissent le programme vers le bien-être de l'enfant.

On avait compris, dès la fin du XVIII^e siècle, la nécessité de mettre les jeunes enfants à l'abri des dangers de la rue mais la seule préoccupation du gardiennage avait inspiré les créateurs des salles d'asile. Ces dernières furent réservées aux enfants des familles ouvrières qui s'y trouvaient regroupés massivement et soumis à un dressage au cours duquel ils demeuraient passifs.

Très rapidement, les manifestations spontanées de la vie du jeune enfant telles que le jeu, l'activité libre, ont été reconnues comme révélatrices de ses besoins fonctionnels. La croissance, dans tous les domaines, n'apparaissait plus comme la résultante de l'accumulation des connaissances mais comme **une lente construction dont l'enfant lui-même devenait l'artisan, à côté de l'adulte.**³

*« Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée (NDLA : dans les classes maternelles) favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. »*⁴

Aujourd'hui, l'école maternelle cristallise toutes les ambitions de la société et est **porteuse de la réussite future des enfants** qui lui sont confiés. Elle doit donc concilier des attentes scolaires fortes au regard des apprentissages et prendre en compte les besoins de chaque enfant. Cet ouvrage tente de répondre à cette double exigence.

3. Circulaire sur l'école maternelle du 2 août 1977.

4. Article 2 de la loi Haby du 11 juillet 1975.

Un constat, des propositions

Le plus souvent, les différents dispositifs scolaires mis en place procèdent d'une intention ancrée dans l'habitude, le mimétisme, la reproduction de pratiques ancestrales héritées de l'histoire maternelle et qui ne font plus l'objet de questionnement par personne.

Des pratiques naturalisées (ou traditionnelles)

● Les ateliers

La meilleure des illustrations en est la mise en œuvre des incontournables « ateliers tournants ». Le raisonnement est simple : pour un collectif de vingt-huit élèves à gérer, il suffit de construire quatre groupes, les deux premiers à charge du maître et de l'agent territorial spécialisé de l'école maternelle (ATSEM), les deux derniers en autonomie. Mais quel enseignant ne s'est pas ainsi trouvé pris au piège d'une rotation infernale qui l'oblige à laisser un œil rivé sur la pendule, un autre sur l'activité de l'ensemble des élèves et qui, au bout du compte, lui laisse le sentiment de déplacements stériles qui n'ont engendré que de rares échanges sur les apprentissages ? Or si cette logique gestionnaire part d'une intention louable, ne gérer que de petits groupes, elle ne répond pas aux besoins des enfants et ne peut satisfaire davantage des adultes qui annoncent spontanément procéder ainsi car, disent-ils : « Je l'ai vu dans toutes les classes que j'ai visitées. »



La réalité du terrain qui révèle une omniprésence du fonctionnement en ateliers dans les classes oblige à se questionner sur ce dispositif pour en connaître les éventuelles raisons et en pointer les inconvénients certains concernant le maître et l'élève.

Voici quelques éléments de réponse :

Voici quelques éléments de réponse :

Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Par habitude : « J'ai toujours vu cette organisation. »	Ne plus se questionner sur l'intérêt d'un tel dispositif.	Développer les mêmes automatismes pour toutes les tâches à accomplir : entendre son nom, se lever, s'asseoir, produire, dater, signer, ranger.
Par facilité : « Le dispositif est aisé à mettre en place. Passation de consignes, installation rapide du groupe. »	S'assurer, en permanence, de la bonne compréhension individuelle de la consigne.	Se sentir insécurisé : se retrouver face une tâche à réaliser imposée et vide de sens.
Par gain de temps pour la préparation : « quatre ateliers à prévoir qui vont tourner dans la semaine. »	Gérer l'absentéisme des élèves : l'atelier doit-il leur être à nouveau présenté ?	Ne pratiquer qu'une fois dans la semaine la peinture, l'argile, le jeu mathématique, l'activité graphique...
Pour la maîtrise du collectif : « Ils sont tous occupés. »	Avoir une bonne gestion du temps : si l'activité est trop facile, le groupe sera vite inoccupé. Si elle est trop ardue, le groupe ne sera pas autonome et sollicitera constamment l'aide de l'adulte.	<ul style="list-style-type: none"> • Être inscrit d'office à un atelier non choisi et réaliser sa tâche sans envie ni désir. • Enchaîner les photocopies et les fiches pour occuper le temps.
Pour la sécurité : des déplacements, des mouvements sous contrôle.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler en permanence aux élèves où est leur place. • Scruter sans cesse les comportements des enfants pour repérer qui s'ennuie, qui ne comprend pas, dans le but d'éviter des individus qui s'agitent sur leur chaise, se tortillent ou font du bruit. 	Ne pas choisir ses locuteurs, peu de possibilités d'interactions langagières nouvelles entre pairs ou avec l'adulte.
Pour le côté rassurant de la trace.	Attendre une trace trop normée et trop vite « scolaire ».	Comparer sa production à celle de ses pairs, dévaloriser ses capacités.
Pour développer l'autonomie de l'enfant.	Évaluer son apprentissage : qu'a-t-il réellement appris ?	Ne pas se sentir autonome : sa place, son activité, ses pairs lui sont imposés.

Par manque d'intérêt ou de connaissance sur la construction des apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas comprendre, ne pas savoir analyser les résultats de l'élève. • Ne pas respecter la zone proximale de développement de chaque individu. 	Avoir le sentiment de ne pas apprendre.
Par manque d'intérêt ou de connaissance sur les besoins de l'enfant.	Incompréhension du comportement de l'élève.	Mal vivre l'école.

Malgré ce schéma assez critique, la mise en ateliers témoigne pourtant d'une faculté des maîtres à accepter de ne plus avoir la main sur toute la classe, à tolérer la diversité. Mais également, elle révèle une capacité des enfants à chercher, expérimenter, travailler seuls si l'adulte leur offre des situations stimulantes. Ce pourrait être, dans une autre utilisation, un bon moyen de différenciation pédagogique ; c'est en ce sens qu'il conviendrait de revoir la fonction de ces ateliers, actuellement coûteuse en préparation pour une pertinence et une efficacité très limitées.

● Les regroupements

Une autre pratique emblématique de l'école maternelle, très usitée, mérite une attention particulière : le regroupement. Un espace lui est dédié pour que tous les élèves de la classe puissent être assis ensemble, au même moment. Il peut avoir lieu à différents moments de la journée et n'a pas toujours les mêmes fonctions. Ces temps collectifs égrènent la journée et n'évoluent pas toujours dans le bon sens : si en début d'année, le maître veille à ce qu'ils soient le plus courts possible, par la suite, de mois en mois, leur durée s'allonge généralement au détriment du temps de concentration et de l'intérêt de l'élève. Ainsi, la somme des regroupements quotidiens est supérieure aux temps dédiés pour les activités individuelles ou en petits groupes.

Mais si ce dispositif semble inévitable, est-il pour autant efficace et nécessaire ?



Ce tableau met en lumière les raisons mais également les limites de celui-ci pour le maître et les élèves :

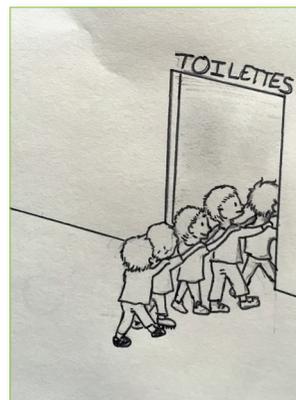
Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Pour les activités ritualisées : construction des repères spatio-temporels, appel, lectures offertes, comptines...	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'attention collective. • Allonger la durée du regroupement qui augmente tout au long de l'année. 	Se concentrer sur un long monologue, quelques fois sur un dialogue entre pairs et adultes, s'ennuyer, s'agiter, subir la contrainte de la longueur du temps.
Pour présenter l'ensemble des consignes de travail.	S'assurer de l'attention collective.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les réalisations des tâches demandées : le parasitage des pairs qui parlent et bougent fait perdre des informations. • Identifier sa tâche et s'en souvenir.
Pour partager des pratiques.	Vérifier que chacun puisse à un moment ou un autre présenter son travail.	Ne pas se sentir concerné.
Pour réfléchir ensemble.	Équilibrer la participation active et la réflexion.	S'impliquer dans la tâche.
Pour présenter des productions.	Rester centré sur ses objectifs.	Attendre uniquement la présentation de sa production et ne pas porter attention à celle d'autrui.
Pour livrer ses points de vue.	Gérer l'incapacité de certains élèves à le faire. Impliquer chacun individuellement.	Subir les enfants écrans (ceux qui s'expriment tout le temps) ou au contraire se réfugier derrière la prise de parole des orateurs qui monopolisent la conversation.
Pour un retour évaluatif.	Trouver l'équilibre entre l'attention au collectif et l'attention à l'individuel.	Comprendre les procédures cognitives des pairs.
Pour découvrir.	Anticiper l'imprévisible, l'excitation des élèves.	Attendre du maître essentiellement une posture de magicien.

Le regroupement est un exercice difficile pour tout enseignant débutant en maternelle : gestion du temps, de l'intérêt des élèves, de la participation orale, de la réflexion. S'il est vécu comme étant un équilibre périlleux pour le maître et d'un intérêt relatif pour l'élève, il faut, également, en changer la formule.

Il mérite d'être revisité car il s'avère indispensable pour des raisons qui seront détaillées dans un autre chapitre.

● Les déplacements collectifs

D'autres activités se pratiquent essentiellement en grand groupe, comme par exemple, les déplacements collectifs. Communément nommés « le rang » ou « le petit train », ils font partie, au même titre que les dispositifs en ateliers et le regroupement, d'une idée reçue de l'école maternelle qui veut que la gestion du groupe soit prioritaire sur les besoins de l'individu.



Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Pour le gain de temps : tous ensemble pour aller plus vite.	Gérer le bruit.	Manquer d'autonomie.
Pour répondre à un besoin : l'enfant doit passer aux toilettes avant une activité.	Occuper ceux qui n'en manifestent pas le besoin, éviter les conflits avec les opposants.	Ne pas pouvoir s'isoler, ne pas avoir d'intimité pour les enfants pudiques.
Pour éprouver le plaisir du déplacement en « petit train ».	Perdre du temps pour se mettre en place.	Arriver à se déplacer tous au même rythme : difficulté de se synchroniser à la vitesse du groupe.
Pour éviter le manque de surveillance concernant des élèves qui se retrouvent seuls aux toilettes.	Passer son temps à répondre de manière récurrente tout le long de l'activité à la question : « est-ce que je peux aller aux toilettes ? »	Se sentir en insécurité confiné dans un espace clos et bruyant.
Pour vérifier s'ils se lavent correctement les mains après l'activité peinture.	Attendre que tous aient fini leur activité, presser les « retardataires ».	Travailler au même rythme que les autres enfants : devoir cesser sa production en cours de réalisation pour accompagner aux toilettes.

Pour gérer les débordements : « qu'ils ne se mouillent pas trop, qu'ils ne jouent pas avec l'eau. »	Monopoliser un adulte aux toilettes.	Ne pas pouvoir s'autoévaluer : est-ce que je me débrouille bien ? Est-ce que je sais faire tout seul ?
Pour être prêts ensemble pour sortir dans la cour.	Stresser tous les élèves pour être le plus efficace possible en un temps réduit.	S'ennuyer, avoir chaud pour les enfants qui sont habillés en premier.

Même s'il ne constitue pas un vecteur d'apprentissage et s'impose plus comme une contrainte du côté élève, ce type de déplacement semble inévitable quand il répond à des impératifs horaires : sortir ensemble dans la cour de récréation, se déplacer pour aller faire les activités sportives dans la salle de jeu... Ils peuvent, toutefois, se gérer de manière fluide.

Ainsi, par exemple, pour l'habillage avant la sortie dans la cour, dès que quelques enfants sont vêtus, l'enseignant les accompagne à l'extérieur et l'ATSEM finit la tâche avec le reste du groupe ; chacun à son tour, rejoignant le maître dès qu'il est habillé. De même, pour le lavage des mains, des lingettes dans la classe ou un seau d'eau facilitent, sur place, les simples débarbouillages. Ou encore, pour limiter les premiers passages aux toilettes, les parents peuvent accompagner l'enfant avant son entrée en classe...

Et la liste des activités qui définit l'école première d'un sincère « la maternelle c'est comme ça » est encore longue : les rituels, le goûter, etc.

Ces pratiques, perpétuées par la tradition, répondaient à un besoin ressenti par les enseignants de gérer un nombre conséquent d'enfants dans les années soixante-soixante-dix (cf. rapport IGEN) et voulaient rompre avec une école maternelle qui tenait davantage de la salle d'asile autrefois. Dorénavant, elles se heurtent frontalement aux savoirs que les spécialistes ont construits sur les enfants de 3 à 5 ans depuis des décennies. Mais si l'ensemble des partenaires continue à penser la classe comme un collectif et non comme un groupe d'individus, l'aménagement de l'espace mis en œuvre ne peut répondre que très partiellement aux besoins de chacun.

C'est pour cette raison que l'école est encore qualifiée de « trop violente » : elle doit, désormais, devenir « bienveillante ».

La nécessité de repenser l'espace pour respecter les besoins des enfants

Cet ouvrage est le fruit de la réflexion menée par une équipe formée d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants ayant étudié la classe comme un lieu de vie. Elle a pensé les espaces pour répondre aux besoins des enfants, selon leur âge, leur rythme particulier. Deux principes ont guidé le raisonnement :

- **Premièrement, libérer les individus d'une contrainte par corps** qui ne répond nullement à un modèle pédagogique proposé par l'institution. Ainsi, chacun devient libre de circuler au sein de la classe dans des espaces aménagés par l'enseignant et qui respectent les besoins moteurs, sensoriels, affectifs, relationnels et cognitifs des plus jeunes.
- **Secondement, laisser la possibilité à chacun de s'exercer, aussi longtemps qu'il le souhaite, aux différentes activités proposées.** Il est nécessaire de rappeler qu'apprendre prend du temps (beaucoup), quelles que soient les compétences que l'enfant ait acquises ou non avant son arrivée à l'école.

Ces principes ont pour ambition, d'une part de favoriser l'autonomie et l'initiative chez l'élève, d'autre part de libérer le maître du carcan des pratiques ancestrales.

Le dispositif de cet ouvrage

- Revisiter l'approche de l'organisation de l'espace classe afin qu'il soit évolutif et significatif pour les enfants.
- Permettre aux élèves de circuler librement d'un lieu à un autre et de s'exercer dans des activités répondant à leurs besoins individuels.
- Libérer l'enseignant pour qu'il s'autorise à observer sereinement ses élèves dans des situations d'apprentissage variées mais aussi pour qu'il puisse fixer son attention sur un seul élève ou un petit groupe dont les besoins précis ont été identifiés.
- Individualiser le travail de l'élève, penser des parcours d'apprentissage pour chacun d'entre eux.
- Repenser le travail de préparation de la classe afin qu'il s'adapte aux besoins de chaque tranche d'âge.  Film 1 – Comment individualiser le travail de l'élève ? 

Dans ce nouveau cadre, le rôle assigné au professeur des écoles est :

- de concevoir, en amont, les espaces adaptés à l'âge et aux besoins de chacun ;
- de rencontrer chaque enfant individuellement, mais aussi au sein d'un groupe plus ou moins étendu pour valoriser toute prise d'initiative, l'amener à dépasser ce qu'il sait déjà faire, mettre des mots sur ce qu'il réalise dans tous les espaces aménagés ;
- d'accepter que certains enfants n'expriment pas encore le désir de se joindre au groupe, souhaitent s'isoler ou répètent à l'envi des gestes identiques plusieurs jours de suite (voire plus longtemps encore) dans le même espace.

À ces conditions, la classe ne se vivra plus seulement comme un lieu pour les apprentissages, mais elle en deviendra le moteur.

Les auteurs se sont appuyés sur les travaux de Freinet et de Montessori, les théories du développement de l'enfant, les neurosciences. Tous valorisent l'importance pour de jeunes enfants d'aller à l'école avec plaisir parce qu'ils savent qu'ils apprennent dans une atmosphère bienveillante.

C'est à une profonde rénovation de l'espace de vie et d'activités que la mission appelle, afin que le cadre de la classe et de l'école constitue vraiment un milieu porteur pour les apprentissages, un point d'appui pour une pédagogie qui favorise les initiatives des enfants.¹

« L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et à réussir sa scolarité et au-delà.² »

Vers une nouvelle organisation

En somme, tout pédagogue a un objectif simple : voir les enfants heureux, à l'aise dans leur corps et désireux d'apprendre. Pour atteindre ce but, il doit créer un contexte bienveillant et empathique. Cette volonté appelle chaque enseignant à repenser l'école, à reconsidérer les pratiques traditionnelles pour mieux répondre aux besoins des enfants.

1. Rapport IGEN 2011.

2. Nouveaux programmes pour l'école maternelle BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

● Une école qui tient compte du développement de l'enfant

Catherine Gueguen³ précise, dans son ouvrage intitulé *Pour une enfance heureuse*, que « l'environnement affectif n'est pas un accessoire utile et sympathique, c'est le terreau même qui conditionne la croissance ».

Les nouveaux programmes pour l'école maternelle affirment également la nécessité de prendre en compte le développement de chaque enfant :

« Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables.

Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive.⁴ »

● Repenser un aménagement

Aménager les espaces de la classe, de l'école est un principe fondamental pour favoriser le bien-être des enfants.

Accueillant des enfants dans des situations sociales et personnelles variées, l'enseignant doit veiller à ce que chaque enfant trouve sa place et s'épanouisse dans l'aménagement qu'il va proposer. Tout doit participer à un accueil harmonieux le plus individualisé possible qui visera la réussite de tous. Pour cela, l'enseignant veillera à expliquer sa démarche aux familles mais aussi à les impliquer dans la réussite de leur enfant. L'ensemble de l'équipe éducative sera bien entendu associé : l'équipe enseignante, les ATSEM, la collectivité territoriale.

La maternelle a déjà fait ses premiers pas dans le domaine mais il s'agit maintenant d'y réfléchir de manière plus pragmatique pour ne pas se contenter d'installations stéréotypées. Il faut, par exemple, envisager des espaces évolutifs dans le cycle mais aussi sur l'année ou encore trouver des solutions qui répondent à des besoins variés et contradictoires :

3. Catherine Gueguen, *Pour une enfance heureuse*, Éditions Robert Laffont, 2014.

4. Nouveaux programmes pour l'école maternelle BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

- besoin de s'isoler / besoin de jouer ensemble ;
- besoin de bouger / besoin de repos ;
- besoin de sécurité affective / besoin de découverte.

Finalement, il faut se donner les moyens de favoriser des apprentissages progressifs ayant du sens pour chacun en parfaite cohérence avec le principe de coéducation partagé avec les familles ou les autres modes de garde.

En outre, il est judicieux de rappeler que les enfants du XXI^e siècle sont enrôlés dès la prime enfance dans l'usage de technologies nouvelles : ils passent ainsi de moins en moins de temps à jouer, expérimenter, s'essayer à de nouvelles rencontres ou même à échanger au sein de la sphère familiale. Les espaces scolaires sont donc primordiaux ; ils doivent permettre de faire des découvertes parfois impossibles à réaliser dans les familles.

● Prendre en compte les besoins des enfants

1. Besoin de sécurité affective

L'enfant recherche une relation individuelle avec l'adulte (échanger, avoir un contact corporel rassurant). Elle sera progressivement partagée avec ses pairs.

« Pour interagir dans la classe, le jeune enfant doit voir l'adulte, recours en cas d'insécurité. Les interactions de ces jeunes enfants sont fragiles, incertaines, risquées, sources possibles de malentendus et de conflits. Il faut donc que les adultes soient accessibles aux enfants, sans rupture physique et visuelle majeure, tout en leur permettant de s'éloigner d'eux en sécurité. J'ai constaté qu'il suffit parfois de déplacer le mobilier pour modifier les réactions entre pairs. »⁵



Concrètement : supprimer les meubles en hauteur, répartir les adultes dans des lieux différents, créer un lien physique (la voix, le geste, le regard) avec un enfant éloigné, ne pas hésiter à le prendre par la main, sur les genoux...

2. Besoin fondamental de mouvement

Il appréhende des expériences motrices comme moyen de construire des comportements, des relations, des connaissances (motricité globale, motricité fine, activités ludiques).

5. A. Legendre, extrait d'un entretien paru dans *Fenêtres sur cours*, n° 405, novembre 2014, p. 61.

L'espace moteur est un des plus fréquentés par les élèves, il est rarement inoccupé. Il est à noter que lorsque l'enfant arrive en classe son rythme cardiaque est élevé et ne s'apaise qu'au bout de trente minutes... ce qui explique en partie la forte fréquentation de l'espace moteur dès le début de la matinée.

Concrètement : si la classe est petite, se servir des dégagements pour créer des espaces moteurs (par exemple : annexer une partie du couloir pour mettre des trotteurs, installer des tapis et du matériel de motricité dans le dortoir...).

Ne pas diminuer la surface de l'espace pour respecter les différences d'âge dues aux mois de naissances : certains enfants ont jusqu'à 11 mois d'écart avec leurs congénères et donc des besoins moteurs importants tout le long de l'année.

3. Besoin d'autonomie, de se sentir grand : il souhaite faire « tout seul »

Il souhaite prendre possession du monde et du milieu qui l'entoure et dans ce but il doit rompre sa dépendance à l'adulte, au moyen d'espaces stimulants et riches, offrant la possibilité de comportements individualisés (tâtonnements, expérimentations...).

Concrètement : installer de vrais outils (pour un espace bricolage par exemple), prévoir du matériel en quantité suffisante (deux barils de cubes plutôt qu'un...), donner des défis à visée scientifique et mathématique pour induire une manipulation des objets. Pour les élèves plus âgés, proposer de la nouveauté : des espaces inexistantes chez les plus jeunes voient le jour, comme par exemple, l'espace numérique. Ces « nouveautés » relancent l'envie, le désir d'apprendre en suscitant de nouvelles motivations. Ces espaces valorisent la classe des grandes sections.

4. Besoin de comprendre, de chercher, d'expérimenter, de découvrir

Il a le désir de progresser, de se dépasser... il peut l'assouvir en manipulant à volonté. De plus, il aime attirer l'attention de l'adulte sur ses réussites cognitives ; il attend que celui-ci le complimente pour se valoriser.

Concrètement : les espaces doivent rester suffisamment longtemps en place pour laisser le temps à l'enfant de s'approprier le matériel, les règles de fonctionnement, de créer des petites routines de jeux avec un ou deux camarades... Installer dans l'espace un affichage qui garde en mémoire les réussites de chacun.

5. Besoin de relations, de communication

Il est avant tout un être social ; les déplacements libres lui permettent de choisir son ou ses locuteurs et de multiplier ainsi les interactions langagières.

Concrètement : l'adulte doit prendre le temps d'observer un par un les élèves pour repérer qui est toujours seul, les binômes, qui ne participe pas... et aider ainsi les plus fragiles à s'intégrer.



6. Besoin de repos

Il récupère grâce aux temps de sieste adaptés à son âge et à ses rythmes. Des moments de repos très courts peuvent être observés dans la journée : le jeune élève doit pouvoir trouver, à ce moment-là, dans la classe, un coin confortable et plus intime où il pourra s'isoler.

Concrètement : l'espace repos évolue pendant l'année. En première et deuxième période, il est important. Sa place se réduit petit à petit par la suite (prévu pour deux ou trois élèves). Il ne doit toutefois pas disparaître.

7. Autres besoins physiologiques...

L'enfant doit pouvoir boire quand il a soif, manger quand il a faim (et pas forcément tous ensemble et tous la même quantité !).