Mémoire d'initiation à la recherche

Université de Limoges

INSPE Académie de Limoges

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

Premier degré

MEEF Professeur des écoles

2023/2025

L'aménagement spatial de la classe : les raisons qui expliquent les diverses conceptions des enseignants

Sabine Félix

Stage effectué du 2 septembre 2024 au 3 juillet 2025

Ecole élémentaire de Vaulry en Haute-Vienne

Mémoire encadré par

Marie-Noëlle Boussely

Directrice de recherche

Remerciements

Pour commencer, je souhaiterais remercier Madame Boussely, directrice de ce mémoire, pour ses précieux conseils, sa patience, sa bienveillance et le temps qu'elle a consacré aux multiples lectures de ce travail de recherche.

Ensuite, je voudrais remercier les enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche en prenant le temps de me consacrer chacune un moment pour un entretien. Sans elles, je n'aurais pas pu mener cette recherche jusqu'au bout.

Enfin, je souhaiterais remercier les personnes qui m'ont soutenu dans ce long travail considérable. Je remercie mes collègues de l'INSPE de Limoges ainsi que mes proches (amis et famille) pour leur écoute et leur compréhension.

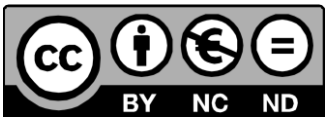
Licence CC BY-NC-ND 3.0

Droits d’auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/*



Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des matières

Introduction 8

1. Progression historique de l'aménagement spatial de la classe depuis le 19e siècle en France 10
   1.1. Un aménagement spatial traditionnel 10
   1.2. Une pédagogie transmissive 12
      1.2.1. L'enseignement mutuel 12
      1.2.2. L'enseignement simultané 12
      1.2.3. L'enseignement de la discipline 13
   1.3. Impact de la massification sur l'espace des salles de classe 13

2. Les agencements spatiaux actuels et les pédagogies mises en place dans les classes 16
   2.1. Les conceptions des enseignants vecteur du choix de la pédagogie de l'enseignant 16
   2.2. L'aménagement spatial au service de pédagogies variées 17
      2.2.1. La pédagogie traditionnelle ou directe 20
      2.2.2. Les pédagogies actives 22
         2.2.2.1. La pédagogie indirecte 23
         2.2.2.2. La pédagogie collaborative 24
         2.2.2.3. La pédagogie inversée 25
         2.2.2.4. La pédagogie différenciée 26

3. L'aménagement spatial également au service de besoins pour les élèves ou pour les enseignants 27
   3.1. Les besoins des élèves 27
      3.1.1. Du point de vue pédagogique 27
      3.1.2. Du point de vue du bien-être 28
   3.2. Les besoins des enseignants 29

4. Protocole de recherche 32
   4.1. Problématique et hypothèses définies 32
   4.2. Méthode de recherche 33
      4.2.1. Les avantages et inconvénients de la méthodologie 35
   4.3. Description du contexte de chaque enseignante 36
   4.4. Présentation et analyse des résultats 41
      4.4.1. Influence de l'expérience personnelle des enseignants sur l'aménagement spatial 41
         4.4.1.1. Une certaine influence plus ou moins consciente des modèles vécus 42
      4.4.2. Impact des formations initiales et continues sur l'aménagement spatial 42
         4.4.2.1. Absence de formation spécifique 43
         4.4.2.2. Rôle de l'autoformation et de l'expérimentation 44
      4.4.3. Les constats du contexte du travail 45
         4.4.3.1. Évolution avec l'ancienneté 46
         4.4.3.2. Influence de la taille des salles et du mobilier 46
         4.4.3.3. Influence d'éventuelles réformes des programmes scolaires 48
      4.4.4. Adaptation aux besoins des élèves et des enseignants 49
         4.4.4.1. Prise en compte des besoins des élèves 49
         4.4.4.2. Prise en compte des besoins de l'enseignant 50
   4.5. Synthèse de l'analyse 52

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Conclusion 54
Références bibliographiques 56
Annexes 59

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des illustrations

Figure 1 : Photographie, des pupitres adaptés à la taille des élèves, issue d'une reconstitution de la salle de classe au 19e siècle 11
Figure 2 : Schéma d'une salle de classe en autobus 17
Figure 3 : Schéma d'une salle de classe en îlots 18
Figure 4 : Schéma d'une salle de classe en U, double U ou E 19
Figure 5 : Schéma d'une salle de classe mixte 20
Figure 6 : Schématisation du modèle transmissif 21
Figure 7 : Schématisation des modèles constructivistes 23
Figure 8 : Photographie vue du fond de la classe de CM2 de l'école de Vaulry de l'enseignante S 37
Figure 9 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CM2 de l'école de Vaulry de l'enseignante S 38
Figure 10 : Photographie vue du fond de la classe de CP de l'école Condorcet de l'enseignante M 38
Figure 11 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CP de l'école Condorcet de l'enseignante M 39
Figure 12 : Photographie vue du fond de la classe de CM2 de l'école Jean Zay de l'enseignante C 39
Figure 13 : Photographie vue du devant de la classe de CM2 de l'école Jean Zay de l'enseignante C 40
Figure 14 : Photographie vue du fond de la classe de CE1 du groupe scolaire Jean Moulin de l'enseignante L 40
Figure 15 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CE1 du groupe scolaire Jean Moulin de l'enseignante L 41

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des tableaux

Tableau 1 : Données récoltées à la question 22 du questionnaire 41
Tableau 2 : Données récoltées aux questions 11 et 13 du questionnaire 43
Tableau 3 : Données récoltées aux questions 1, 2 et 3 du questionnaire 45

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Introduction

Ce mémoire portera sur un thème assez général mais intéressant à étudier. Le dispositif d'organisation spatiale de la salle sera l'objet d'étude principal pour induire l'aménagement spatial de la classe. C'est l'un des premiers éléments qui est remarqué lorsque l'on entre dans une classe. L'école élémentaire propose davantage de dispositifs spatiaux des tables que l'école maternelle donc ce sujet portera sur le cycle 2 et 3. Le but de ce travail de recherche est de comprendre les différentes raisons qui expliquent les différents dispositifs mis en œuvre dans les salles de classe. Pour cela, il est également intéressant d'induire les conceptions des enseignants car c'est en général le professeur qui décide de l'organisation spatiale dans la classe. Afin de comprendre le lien entre ces deux notions, il est important de définir ces deux champs notionnels.

L'aménagement spatial de la classe peut se définir de différentes façons. En effet, il peut être représenté par l'architecture de la classe avec la taille et la forme de la salle, la couleur des murs ou encore par rapport à la hauteur du plafond. Ce terme peut aussi se rapporter au matériel avec l'éclairage, les affiches et les tables par exemple. L'aménagement spatial de la classe peut aussi être défini par la disposition spatiale des objets les uns par rapport aux autres mais aussi par le climat de la classe. Notre étude portera plus spécifiquement sur les types d'agencement spatiaux dans la salle de classe à l'école élémentaire. Par ailleurs, d'autres aspects que l'on vient de mentionner seront évoqués, notamment le climat de classe et la forme de la salle.

Les conceptions des enseignants découlent de deux points. Tout d'abord, nous avons les croyances[1] qui résultent des expériences des enseignants lorsqu'ils étaient élèves et de leurs expériences en tant que professeur au sein des différents établissements dans lesquels ils ont pu exercer. Ces expériences forment donc d'une certaine manière les enseignants en leur établissant une opinion, un avis personnel sur la manière d'enseigner. Ensuite, nous avons les connaissances théoriques[2] que tout professeur apprend pendant sa formation. Elles portent sur les disciplines à enseigner, la manière de les transmettre mais aussi sur le développement des enfants. Ces connaissances sont communes et elles servent de base pour les futurs professeurs.

La disposition des tables interroge de plus en plus dans notre société. Divers modèles existent déjà et sont même conseillés pour certains niveaux de classe[3] mais on tend à aller vers

[1] VAUSE Anne, 2009, « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », 2009.
[2] Ibid
[3] https://eduscol.education.fr/document/14194/download

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d’autres qui favoriseraient plusieurs aspects que j’expliquerai dans ce mémoire. Par ailleurs, il faut comprendre également d’où viennent les conceptions des enseignants qui tendent vers une pédagogie plutôt qu’une autre et comprendre pourquoi ils choisissent ainsi un aménagement spatial plutôt qu’un autre.

C’est donc le lien entre espace et pédagogie que nous allons tenter de comprendre à travers ce mémoire avec la problématique suivante : De quelles manières l’aménagement spatial de la classe est-il influencé par les conceptions des enseignants ? Cette recherche théorique s’effectuera en trois parties. Tout d’abord, nous nous pencherons sur le contexte historique de l’aménagement spatial de la classe depuis le 19e siècle en France. Ensuite, nous définirons les conceptions des enseignants en les mettant en lien à travers les diverses pédagogies existantes. Dans une troisième partie, nous établirons les liens entre les conceptions des enseignants et les besoins des élèves et des enseignants. Par la suite, nous effectuerons une recherche de terrain qui sera menée par des entretiens semi-directifs auprès de plusieurs enseignants.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

1. Progression historique de l'aménagement spatial de la classe depuis le 19e siècle en France

L'école élémentaire telle que nous la connaissons aujourd'hui, avec diverses dispositions spatiales et une multitude de modalités de travail (collaboration, participation à l'oral, par groupes) pendant les séances, n'a pas toujours été dans ce mode de fonctionnement. En effet, avant le 19e siècle, l'école n'existait pas[4]. Seuls les collèges subsistaient et tous les enfants n'y avaient pas accès. Ils étaient réservés aux enfants issus de familles riches (bourgeoisie, noblesse par exemple). Les enfants construisaient leur savoir avec des activités de la vie quotidienne[5] car ils travaillaient dans les usines. Ce fonctionnement durera jusqu'à la loi de Jules Ferry en 1881 qui rendra l'instruction gratuite et obligatoire. De plus, le local servant de classe pouvait aussi être le logement de l'enseignant.

1.1. Un aménagement spatial traditionnel

L'aménagement spatial traditionnel se traduit par le dispositif en autobus (cf. 2.1) car c'est le premier modèle qui a vu le jour au sein des classes. Cependant, au début du 19e siècle, les élèves étaient installés sur des bancs sans dossier ; ils n'avaient pas de tables disposées comme nous le connaissons aujourd'hui avec les rangs. Les bancs pouvaient être placés face au tableau noir ou de façon latérale à celui-ci et devaient pouvoir accueillir un très grand nombre d'élèves. Or, les enfants ont développé des scolioses et cet aménagement a dû changer. Les élèves disposaient désormais de « tables-bancs »[6] en fonction de leur taille, aussi appelés pupitres.

[4] FORSTER Simone, 2004, « Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir », Bulletin de la CIIP, 2004, no 15
[5] Ibid
[6] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, no 1

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 1 : Photographie, des pupitres adaptés à la taille des élèves, issue d'une reconstitution de la salle de classe au 19e siècle

Source : Réseau Canopé, Musée National de l'Education

Un autre problème a permis de modifier l'orientation des pupitres : la myopie. La salle devait permettre une meilleure luminosité venant de la gauche pour les élèves afin qu'ils puissent mieux voir leur cahier. Clerc (2015) mentionne cette norme mise en place dans les classes :

> *« Celle de l'éclairage unilatéral par la gauche, donc pour des élèves supposés droitiers (ou dressés pour le devenir) afin d'avoir un éclairement optimal du cahier ou du livre. »*[7]

Les élèves devaient donc être placés dans la même direction pour profiter du même éclairage : face au tableau noir. Cette disposition favorisera l'enseignement frontal où le maître surveillera ses élèves en étant élevé sur une estrade sur laquelle son bureau figurera également. Les élèves étaient donc tous tournés vers l'enseignant avec des pupitres alignés en rangs et parfois même vissés au sol[8].

Par ailleurs, pour accueillir un grand nombre d'élèves et permettre l'installation des bancs au début du 19e siècle, les salles étaient en forme de rectangle. Nous pouvons noter que la forme de la salle n'a pas changée jusqu'à aujourd'hui. Le nombre d'élèves par classe pouvait aller de plusieurs dizaines à plusieurs centaines d'élèves à ce moment-là. Or, le nombre d'élèves va diminuer au fil du 19e siècle avec l'apparition de nouvelles méthodes d'apprentissage. Cependant, l'enseignement frontal dominera tout le 19e siècle.

[7] Ibid

[8] FORSTER Simone, 2004, « L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace », Bulletin de la CIIP, 2004, no 15

Licence CC BY-NC-ND 3.0

1.2. Une pédagogie transmissive

La pédagogie transmissive (cf. 3.1) est un enseignement où l'élève est totalement passif dans son apprentissage. C'est le modèle que l'on retrouve pendant tout le 19e siècle avec l'enseignement frontal (les élèves face au tableau et au maître) et la disposition des tables en rangs. En effet, diverses pédagogies ont vu le jour pendant cette période : la pédagogie dite simultanée et la pédagogie dite mutuelle. Il est aussi mentionné la pédagogie individuelle[9] dans les travaux de Chevalier (2020) qui consiste en un temps donné à chaque élève où l'enseignant fait réciter la leçon à chacun à son bureau, élevé sur une estrade (aussi appelée méthode catéchistique). Avant cela, le maître reste sur son estrade pendant la journée et surveille les élèves pendant que ces derniers apprennent leurs leçons avec leurs livres. Cette pédagogie s'apparente davantage à une méthode que l'on retrouve dans les deux autres types d'enseignements et qui sert à évaluer l'acquisition des savoirs. C'est d'ailleurs à ce moment-là que le bonnet d'âne est apparu afin de pointer du doigt ceux qui avaient de mauvaises notes. Nous reviendrons là-dessus un peu plus tard afin d'expliciter le climat de classe à cette période. Les deux autres pédagogies sont celles qui se concurrencent le plus pendant le 19e siècle[10].

1.2.1. L'enseignement mutuel

L'enseignement mutuel, intervenu au début du 19e siècle, consistait en une forme de tutorat où l'enseignant formait des moniteurs (élèves de bons niveaux) qui faisaient apprendre les autres. Les moniteurs récitaient individuellement leur leçon en début de journée puis instruisaient les autres élèves le reste de la journée sous la surveillance du maître. Les moniteurs, étant des élèves, étaient choisis par le maître en fonction de leurs notes. Ce modèle d'enseignement était économique afin de faire le cours au plus d'élèves possibles en même temps[11].

1.2.2. L'enseignement simultané

L'enseignement simultané, aujourd'hui utilisé lors de cours magistraux, est la pédagogie qui a fini par dominer vers les années 1830[12]. Le maître récitait la leçon et les élèves devaient

[9] CHEVALIER Jean-Pierre, 2020, « Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, 27 mars 2020, vol. 94, no 1

[10] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, no 1

[11] CHEVALIER Jean-Pierre, 2020, « Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, 27 mars 2020, vol. 94, no 1

[12] MUSSET Marie, 2015, « Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir », *Diversité*, 2015, vol. 179, no 1, p. 41-45

Licence CC BY-NC-ND 3.0

écouter et prendre des notes. La parole était uniquement réservée à l'enseignant[13] et les élèves devaient juste écouter. De plus, aucune interaction ne devait avoir lieu. Par ailleurs, l'enseignant décidait de la place de ses élèves dans sa classe. L'aménagement spatial en rangs permettait cela. Les bons élèves étaient placés devant les autres sur le rang d'honneur[14] et pouvaient mieux profiter de l'écoute des différentes leçons. Il était question de mérite pour obtenir les places les plus près de l'enseignant.

1.2.3. L'enseignement de la discipline

L'enseignement en frontal, l'estrade et les rangs permettaient aussi à l'enseignant de contrôler sa classe, d'imposer une discipline stricte et d'instaurer une hiérarchisation de chacun (les élèves entre eux et l'enseignant/élèves). En effet, nous venons d'évoquer le mérite des élèves mais aussi le bonnet d'âne pour d'autres. Comme l'énonce Forster (2004) :

> *« Il fallait marquer les hiérarchies, montrer la valeur du savoir. »*[15]

L'enseignant devait transmettre son savoir mais aussi dompter les corps et les esprits des élèves[16]. L'enseignement n'était pas purement disciplinaire, il était aussi religieux et il fallait respecter les règles et l'autorité. Les élèves pouvaient recevoir des punitions telles que l'humiliation ou encore des châtiments corporels[17]. Les élèves ayant de mauvaises notes, étaient placés au fond de la classe ou sur les côtés, ils n'avaient pas accès au rang d'honneur et étaient délaissés. Ce climat de classe sévère, engendrant une certaine crainte des élèves, montre que la relation enseignant/élèves n'existait pas et que seule la hiérarchie se faisait ressentir.

1.3. Impact de la massification sur l'espace des salles de classe

Après la Seconde Guerre mondiale, il y a eu un pic de natalité avec le baby-boom. Cela a donc provoqué une forte massification dans les écoles à partir des années 1950 avec environ 4 millions d'élèves en élémentaire en 1957-1958[18]. La massification scolaire se propage

[13] FORSTER Simone, 2004, « Quelles formes de classe pour quelles pédagogies? » : interview Pierre-Philippe Bugnard, historien de l'éducation à l'Université de Fribourg et Neuchâtel. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 15, 10-11

[14] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

[15] FORSTER Simone, 2004, « L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace », Bulletin de la CIIP, 2004, nº 15

[16] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

[17] FOUCAULT Michel, 1993, « Chapitre II. Les moyens du bon dressement » dans *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard (coll. « Tel »), p. 200-227

[18] DEFRESNE Florence et KROP Jérôme, 2016, « La massification scolaire sous la Ve République », 2016.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

également dans les collèges puisque l'école est obligatoire jusqu'à 14 ans. Cependant elle va également se propager dans les lycées avec la réforme Berthoin de 1959, mise en vigueur en 1967, sur l'obligatoire scolaire jusqu'à 16 ans[19]. Or, les lycées réservés uniquement à une élite, doivent accueillir un grand nombre d'élèves :

> *« La proportion de ceux qui restent jusqu'au baccalauréat s'accroît sans cesse : la session 1965 doit essuyer une augmentation de 18 % du nombre de candidats, celle de 1966, de 38 %. »*[20]

Cette massification questionne car la quantité d'élèves fait qu'il y a encore plus de profils variés et de classes sociales différentes. On constate de fortes inégalités de réussite scolaire.

Dans les années 1960, la commission Rouchette voit le jour et propose de nouveaux programmes en français pour l'école élémentaire avec une prédominance pour l'oral (au lieu de composition écrite). Cela permettrait de réduire les inégalités sur les différents niveaux de langue des élèves[21]. De plus, l'idée d'un tiers-temps pédagogique[22] voit également le jour au sein de cette commission. C'est le directeur de recherche, nommé par le ministère, Louis Legrand qui va expérimenter ces idées nouvelles pendant plusieurs années.

Par ailleurs, diverses critiques sont faites quant à l'enseignement dans les écoles. Le modèle scolaire traditionnel est remis en doute et on souhaite libéraliser la pédagogie :

> *« Le système d'autorité et de discipline actuel doit être aboli le plus rapidement possible pour faire place à plus de libéralité. »*[23]

En mars 1968, un colloque[24] s'organise à Amiens et concerne la rénovation pédagogique. Le travail effectué est énorme et aboutit à plusieurs idées pour aller vers une pédagogie plus active et une pédagogie de la confiance, comme l'énonce Alain Peyrefitte dans son discours lors du colloque. En effet, grâce à l'expérimentation de la commission Rouchette, on souhaite

---

[19] MUSSET Marie, 2015, « Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir », *Diversité*, 2015, vol. 179, nº 1, p. 41-45.
[20] FORESTIER Yann, 2010, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, 2010, vol. 29, nº 1, p. 181-196.
[21] PROST Antoine, 2004, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique » dans Jacques Girault (ed.), *Les enseignants dans la société française du xxe siècle : Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Éditions de la Sorbonne (coll. « Histoire de la France aux XIXe et XXe siècles »), p. 147-164.
[22] Ibid
[23] FORESTIER Yann, 2010, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, 2010, vol. 29, nº 1, p. 181-196.
[24] ROBERT André Désiré, 2008, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008, vol. 41, nº 3, p. 27-45.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

transformer la relation pédagogique enseignant-élève, multiplier les travaux de groupe, modifier les notations d'évaluation et construire les enseignements par cycles. Au même moment, se déroule une révolte de la part des étudiants. Ils contestent le modèle scolaire traditionnel et d'autres aspects (sociaux et politiques). Ce mouvement prit une tournure considérable en mai 1968[25] avec des mouvements de grèves nationales.

À la suite de ces évènements, le ministère Edgar Faure instaure un arrêté[26] le 7 août 1969 qui supprime les classements par rangs, change le système de notation (remplaçant les notes de 0 à 20 par les lettres allant de A à E), applique le tiers temps pédagogique et change le volume horaire.

Par la suite, dans les années 1970, de nouveaux programmes en français sont rédigés[27] en se basant sur l'expérimentation de la commission Rouchette : l'oral est priorisé, la parole est davantage donnée aux élèves par le biais de travaux de groupe, l'élève est mis au centre avec une pédagogie qui n'impose plus l'autorité et la discipline.

Cependant, des obstacles se dressent devant la mise en œuvre de ces mesures libéralistes. Les enseignants sont divisés avec d'un côté les traditionnalistes[28] qui veulent rester sur le modèle traditionnel et les progressistes qui sont ouverts à des nouvelles pratiques. La disposition des tables est un sujet sur lequel ils ne s'entendent pas car les traditionnalistes craignent que cette volonté de libéralisme mène à la fin de l'autorité qui mettrait en péril l'ordre dans les classes. Malheureusement, ces nouvelles mesures ne se généralisent pas dans les années 1970, ce qui explique aujourd'hui que le modèle traditionnel perdure dans nos classes malgré de nombreux autres dispositifs.

---

[25] LAROUSSE Éditions, *Événements de mai 1968 - LAROUSSE*, https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/%C3%A9v%C3%A9nements_de_mai_1968/131140, consulté le 29 octobre 2024.

[26] KAHN Pierre, 2008, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, 2008, vol. 34, nº 2, p. 43-58.

[27] FORESTIER Yann, 2010, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, 2010, vol. 29, nº 1, p. 181-196.

[28] PROST Antoine, 2004, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique » dans Jacques Girault (ed.), *Les enseignants dans la société française du xxe siècle : Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Éditions de la Sorbonne (coll. « Histoire de la France aux XIXe et XXe siècles »), p. 147-164.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

2. Les agencements spatiaux actuels et les pédagogies mises en place dans les classes

L'aménagement spatial évolue entre l'école maternelle et l'école élémentaire. En effet, à l'école maternelle, l'espace de la classe est réparti par coins où sont installés des ateliers variés comme un coin bibliothèque, un coin dessin, un coin jeu, etc. On peut parler de patchwork de « coins » aux fonctions différenciées[29].

A l'école élémentaire, l'espace de la classe est défini autrement qu'avec des coins même si le coin bibliothèque est souvent présent ainsi que le coin regroupement. On peut observer diverses représentations au sein de l'espace de la classe telles que l'autobus, les îlots, le U ou aussi un mélange entre ces trois représentations. Elles se caractérisent par la disposition du mobilier dans la classe.

Aujourd'hui, diverses pédagogies existent au sein des classes. D'après Houssaye (1988), l'enseignant met en œuvre une pédagogie avec ses élèves dans le but de les « former ». En d'autres termes, la pédagogie permet à l'enseignant de transmettre son savoir en s'assurant de la compréhension de tous les élèves. La pédagogie s'apparente donc à une méthode d'enseignement, à une stratégie d'apprentissage.

2.1. Les conceptions des enseignants vecteur du choix de la pédagogie de l'enseignant

D'après Houssaye (1988), les pédagogies actuelles découlent de pédagogies de référence qui ont vu le jour au 20e siècle (Montessori et Freinet entre autres). Nous en parlerons un peu plus tard. Pour Houssaye, une pédagogie passe par l'action. Elle ne peut se mettre en place sans action de la part de l'enseignant et/ou des élèves[30]. De plus, l'enseignant est aujourd'hui libre de choisir celle qu'il souhaite mettre en place dans sa classe. Il évoque aussi le fait que la pédagogie se construit. En effet, étant la façon dont l'enseignant veut former ses élèves, elle provient de sa vision, de sa conception. Nous parlerons ici des conceptions des enseignants.

Les conceptions des enseignants proviennent de leurs croyances et de leurs connaissances[31]. Les croyances sont personnelles et impliquent une interprétation des faits par l'individu. Elles correspondent à l'expérience personnelle de l'enseignant, son vécu lorsqu'il était lui-même élève. Les connaissances, et plus précisément théoriques, sont quant à elles prouvées,

[29] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, no 1

[30] HOUSSAYE Jean, 1994, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », *Recherche en soins infirmiers*, 1994, vol. 38, no 3, p. 10-19.

[31] VAUSE Anne, 2009, « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », 2009.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

validées et universelles. Nos valeurs ne sont pas impliquées et nos connaissances ne sont pas donc pas personnelles. Il s'agit donc ici de l'idée que les croyances et les connaissances des enseignants leur permettent de construire et d'adopter une pédagogie dans leur classe.

Enfin, pour mettre en œuvre sa pédagogie, l'enseignant va recourir à une organisation spatiale dans sa classe. Aujourd'hui, les enseignants agencent leur classe en fonction de la ou les pédagogie(s) qu'ils ont choisis[32]. Nous allons donc définir les diverses pédagogies actuelles en les mettant en lien avec les dispositifs spatiaux connus à ce jour.

2.2. L'aménagement spatial au service de pédagogies variées

Avant de rentrer plus en détail dans les définitions des pédagogies actuelles et dans l'explication du lien entre les pratiques pédagogiques et les aménagements spatiaux, nous allons commencer par caractériser les divers agencements connus dans les classes.

Commençons par la disposition en autobus. Actuellement, c'est la plus répandue du fait que c'est le premier modèle qui a vu le jour dans les écoles. Il est aussi appelé modèle traditionnel et c'était le seul qui existait en France au 19e siècle comme nous l'avons précédemment évoqué. Aujourd'hui, cette disposition se modélise par des tables de deux placées face au tableau où se trouve le professeur.

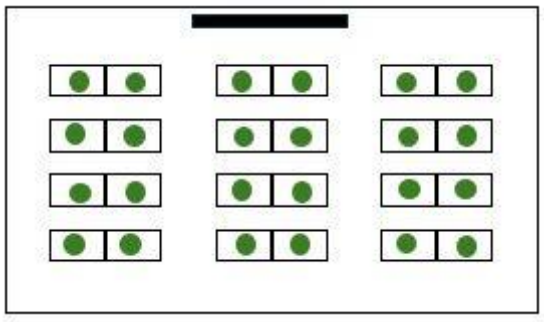


Figure 2 : Schéma d'une salle de classe en autobus

Pour Labinal et Mendibil (2021), la disposition en autobus permet un axe de circulation de l'enseignant assez élevé entre les rangs. De plus, il peut circuler devant et derrière les élèves. Cela permet au professeur de réguler les échanges entre les élèves. Cette disposition favorise également l'accueil d'un plus grand nombre d'élèves (25 à 30 élèves).

[32] *Aménager sa classe pour servir sa pédagogie*, https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/amenager-sa-classe-pour-servir-sa-pedagogie, 28 mars 2024.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cependant, puisque les élèves sont tous face au tableau et qu'il n'y a pas d'espace central, le pôle du contrôle visuel et vocal de l'enseignant se situe seulement au niveau du tableau. Par ailleurs, le travail de groupe n'est pas priorisé du fait de l'agencement des tables par blocs de deux. La communication entre élèves lors d'échanges avec le groupe classe n'est, là non plus, pas adaptée avec cet agencement car les élèves qui prennent la parole peuvent se trouver dos aux autres.

Ensuite, nous avons la disposition en îlots. Elle se caractérise par des groupes de tables rassemblées, généralement 4 à 5 tables, et dispatchés dans la classe. Les élèves ne sont pas forcément face au tableau ; ils peuvent être placés de façon latérale à celui-ci.

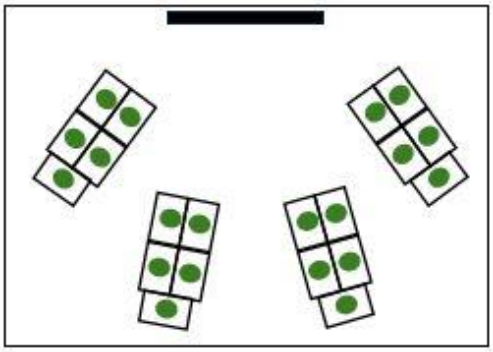


Figure 3 : Schéma d'une salle de classe en îlots

D'après les travaux de Labinal et Mendibil (2021), la disposition en îlots permet un axe de circulation de l'enseignant en forme de croix (circulation horizontale et verticale au centre de la salle). Grâce à l'espace central de la classe, l'enseignant dispose de deux pôles pour le contrôle visuel et vocal : au centre de la salle et devant le tableau. De plus, le travail collaboratif est priorisé.

Néanmoins, la disposition par blocs favorise davantage les échanges au sein même des îlots. Le travail individuel est également possible mais cela peut sembler difficile pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Par ailleurs, cette disposition nécessite beaucoup d'espace et si la salle de classe n'est pas assez grande, l'enseignant peut rencontrer des difficultés à circuler ou alors la capacité d'accueil des élèves peut être affectée (une vingtaine d'élèves).

Nous avons également la disposition en U. C'est un modèle un peu moins présent dans les classes. Cette disposition spatiale se traduit par le fait que les tables soient placées en forme de U dans la salle comme son nom l'indique. Les tables ne sont pas disposées au milieu de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

la classe mais longent plutôt les murs adjacents et le mur opposé au tableau. Ce modèle peut aussi être décliné en d'autres variantes telles que le double U ou encore en E.

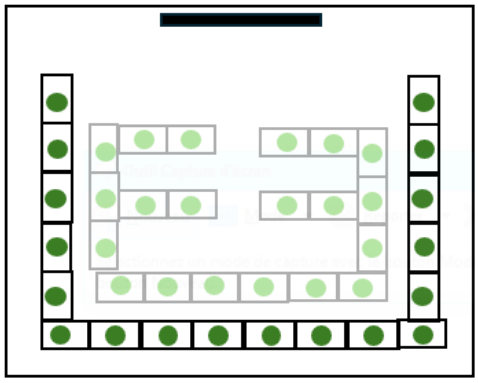


Figure 4 : Schéma d'une salle de classe en U, double U ou E

Toujours d'après les travaux de Labinal et Mendibil (2021), la disposition en U permet d'obtenir un espace central assez important. Grâce à cela, l'enseignant dispose de deux pôles pour le contrôle visuel et vocal : au centre de la salle et devant le tableau (ce dernier étant tout de même favorisé par l'enseignant). Ce type d'agencement est privilégié lors de la mise en place de débats puisque les élèves sont face à face.

Cependant, la disposition en U contribue aux échanges latéraux. Avec le contact visuel, les élèves en face peuvent également bavarder. Le travail en groupe ne semble pas priorisé et le travail individuel est possible mais cela peut sembler difficile pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Par ailleurs, cette disposition nécessite beaucoup d'espace et l'enseignant ne peut donc circuler que dans la zone centrale de la classe (de manière générale). La capacité d'accueil des élèves peut s'en retrouver impactée (environ 20 élèves) mais le double U et le E permettent de pallier cela (25 à 30 élèves). Malgré cela, le double U et le E favorisent davantage la communication entre les élèves, une circulation de l'enseignant encore plus réduite et un échange collectif plus compliqué avec des élèves se trouvant dos à d'autres pendant la prise de parole (comme en autobus).

Il nous reste à définir la disposition mixte. Cette dernière reprend les trois autres modèles. La classe peut donc être composée de tables seules, d'îlots, de tables en U ou encore de tables en autobus. Ici, l'élève choisit où il souhaite apprendre et il peut décider de son emplacement dans la salle de classe lors d'ateliers. La disposition mixte peut aussi se traduire aussi par un modèle dynamique, que l'on appelle flexible, où la disposition spatiale de la classe peut changer au cours de la journée en fonction des différentes activités et besoins des élèves. Ce dispositif-là nécessite un matériel particulier qui est onéreux.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

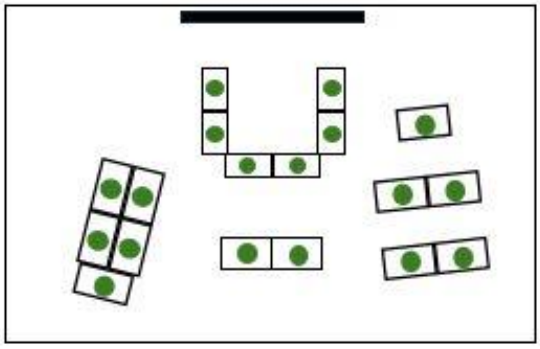


Figure 5 : Schéma d'une salle de classe mixte

L'aménagement mixte peut favoriser la prise en compte des besoins des élèves et peut être davantage utilisé lorsque l'on a une classe dédoublée[33]. L'enseignant peut circuler librement si l'espace n'est pas trop encombré. Les travaux individuels, en binômes ou par groupes sont également possibles puisque divers agencements sont réunis au sein de la classe. Avec une classe flexible (dynamique), les modalités de travail peuvent évoluer au fil de la journée. Par ailleurs, les échanges entre les élèves peuvent être régulés par l'enseignant et par les diverses dispositions au sein de la classe.

Toutefois, la disposition mixte a elle aussi ses inconvénients. Il faut que l'enseignant adapte l'agencement en fonction des besoins de ses élèves et cela peut prendre du temps car il faut les identifier (les besoins) dans un premier temps. Cette disposition peut aussi avoir une capacité d'accueil des élèves peu élevée (environ 20 à 25 élèves) surtout si la classe est flexible ; il faut suffisamment d'espace pour pouvoir bouger les tables et les chaises des élèves. Par ailleurs, le changement d'agencement au fil de la journée prend du temps et il peut impacter la concentration des élèves.

Les modèles sont donc multiples et permettent de mieux définir l'aménagement spatial dans les classes du point de vue de la disposition spatiale des tables. Par ailleurs, l'enseignant est donc confronté à diverses représentations spatiales pour sa classe. Comment la choisit-il ? Pour comprendre ce choix, il nous faut définir les diverses pédagogies puis comprendre les apports des dispositifs spatiaux sur les méthodes d'enseignement.

2.2.1. La pédagogie traditionnelle ou directe

La pédagogie traditionnelle appelé directe est, rappelons-le, la plus ancienne méthode d'apprentissage. Nous avons déjà défini cette pédagogie précédemment donc nous n'allons

[33] *Comment aménager sa classe de CP dédoublé ?*, https://eduscol.education.fr/document/14194/download, 2017

Licence CC BY-NC-ND 3.0

pas la redéfinir. En revanche, nous allons expliciter la théorie de l'apprentissage qui va nous permettre de mieux comprendre cette pratique.

La pédagogie traditionnelle s'explique à travers le modèle transmissif aussi appelé modèle de l'empreinte. L'enseignant seul est actif et il transmet son savoir aux élèves. Ici, l'enfant est assimilé à un être vide de savoirs alors qu'en revanche, l'adulte détient tous les savoirs. Par ailleurs, l'erreur n'est pas autorisée avec cette pédagogie. La transposition didactique[34] est ici assez légère mais reste tout de même importante car l'élève va apprendre ce que lui transmet l'enseignant. Si ce dernier n'applique pas la moindre transposition didactique, l'apprentissage de l'élève s'en retrouvera impacté et l'écolier ne pourra pas apprendre les savoirs qui lui sont transmis. Cette pédagogie est la plus économe en termes de moyens et de temps puisque le professeur enseigne de la même manière à tous ses élèves et cela ne requiert pas de matériel spécifique. En effet, les capacités individuelles et propres à chacun ne sont pas prises en compte puisque l'enseignant transmet son savoir oralement (légèrement modifié pour effectuer la transposition didactique) d'une façon claire et organisée, sans prendre en compte la diversité des élèves.

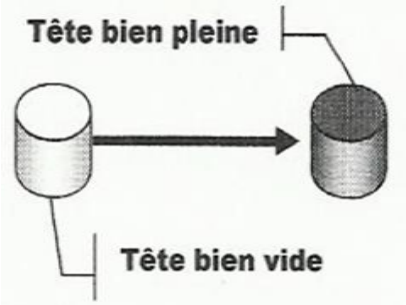


Figure 6 : Schématisation du modèle transmissif

Source : Philippe Clauzard, MCF Université de la Réunion

La disposition du 20e siècle, en autobus (individuelle), permettait de rendre cette pédagogie efficace en distinguant les territoires[35] de l'enseignant et des élèves. L'enseignant délivrait des cours magistraux devant les élèves et ces derniers devaient écrire ces informations puis les apprendre afin de les réciter à l'enseignant. Par ailleurs, cette pédagogie favorisait la motivation extrinsèque des élèves puisque les « meilleurs » élèves étaient placés sur le rang d'honneur. Il s'agissait donc là d'une compétition pour être apprécié par l'enseignant. Cependant, cette méthode n'est plus au goût du jour car elle n'est pas adaptée pour les élèves en difficulté, même si certains enseignants forment toujours leurs élèves avec cette pédagogie.

[34] BRISWALTER Marine et MEHLINGER Mathilde, 2021, *Les théories de l'apprentissage*, https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/, 9 décembre 2021.

[35] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette dernière, si elle est utilisée principalement dans la classe, se manifeste avec un agencement en autobus permettant à l'enseignant de circuler lors de l'énonciation de la leçon. Ce dispositif spatial permet également aux élèves d'être tous face au tableau et face à l'enseignant, transmetteur du savoir. En outre, la pratique transmissive peut être utilisée lorsque, par exemple, l'enseignant dicte de façon magistrale la leçon aux élèves pour qu'ils l'écrivent mais également lors des dictées ou lorsque les élèves doivent réciter une poésie qu'ils ont dû apprendre. L'enseignant peut donc user de cette pédagogie à certains moments sans pour autant l'adopter tout le temps en classe.

2.2.2. Les pédagogies actives

Depuis près d'un siècle, on prône l'application des pédagogies actives à l'école élémentaire. Ces dernières ont commencé à être appliquées dans les écoles grâce aux évènements de mai 68. Elles ont d'abord vu le jour grâce aux pédagogues Maria Montessori et Célestin Freinet dans le courant du 20e siècle.

La pédagogie Montessori[36], apparue en 1907, repose sur deux principes : l'observation de l'enfant et l'utilisation du matériel en fonction des besoins et du rythme de l'enfant. C'est, en effet, une pratique organisée autour de l'expérimentation, de la manipulation. Pour cela, la salle de classe est organisée en diverses zones par domaine d'apprentissage (langage, mathématiques, sciences par exemple pour l'élémentaire). L'espace doit donc être épuré pour que les élèves puissent circuler. Cependant, cette pédagogie nécessite beaucoup de matériel qui doit être adapté à la taille des élèves car tout doit pouvoir leur être accessible[37]. Il faut donc organiser l'espace d'une certaine façon pour accorder la circulation, les rangements pour le matériel et les zones par apprentissage. De plus, cette pédagogie permet à l'enfant de prendre confiance en lui et le rend autonome. C'est pourquoi Montessori prône également l'utilisation de tapis de sol pour que les élèves puissent s'y installer, s'ils le souhaitent, lors d'ateliers en autonomie.

La pédagogie Freinet, apparue véritablement dans les classes en 1968, repose sur le fait que la motivation intrinsèque, l'amour du travail[38], doit être le moteur de l'apprentissage chez les élèves. L'espace de la classe devient un lieu dynamique et la disposition traditionnelle ne répond plus à cette nouvelle pédagogie. L'élève devient actif dans ses apprentissages. Freinet

[36] MIALARET Gaston, 1991, « B 5 / Les méthodes pédagogiques » dans *Pédagogie générale*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (coll. « Fondamental »), p. 221-269
[37] POUSSIN Charlotte, 2021, « Chapitre III. Une proposition pédagogique alternative et révolutionnaire : la pédagogie scientifique », *Que sais-je ?*, 26 février 2021, vol. 2, p. 79-119.
[38] MIALARET Gaston, 1991, « B 5 / Les méthodes pédagogiques » dans *Pédagogie générale*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (coll. « Fondamental »), p. 221-269

Licence CC BY-NC-ND 3.0

privilégie le travail collaboratif en mettant en place des îlots[39] mais cherche également à favoriser le travail personnel de l'élève pour le rendre acteur. Il organise la salle de la classe en différents coins (travaux de groupes, bibliothèque par exemple) où l'on peut changer de modalités de travail rapidement. Cette pratique a pour but de rendre l'élève autonome en le faisant expérimenter comme la pédagogie Montessori mais elle vise également à mettre en avant l'expression de l'élève.

Pour résumer, ces pratiques pédagogiques mobilisent les élèves en les rendant acteurs de l'apprentissage avec une grande part de manipulation, d'expérimentation (seul ou à plusieurs). Il n'est plus question de les laisser passifs car les connaissances se construisent avant d'être acquises. L'organisation spatiale de la classe en différents coins est le point commun novateur à ces deux pédagogies par rapport à la traditionnelle qui dominait à l'époque.

2.2.2.1. La pédagogie indirecte

La pédagogie indirecte, pédagogie nouvelle, se rapproche de la théorie constructiviste de Piaget. L'élève est actif et l'enseignant aide l'élève à construire son propre savoir. En effet, l'élève possède des connaissances grâce à ses expériences, il n'a pas une tête vide (modèle transmissif). L'enseignant va faire en sorte que les élèves apprennent par assimilation et accommodation avec son environnement, c'est-à-dire qu'il sache s'adapter et non être conditionné contre l'erreur. C'est en cela que la pédagogie de ce modèle va résider : produire un état de déséquilibre chez l'élève avec sa connaissance actuelle pour qu'il puisse apprendre une connaissance nouvelle et retrouver un état d'équilibre.

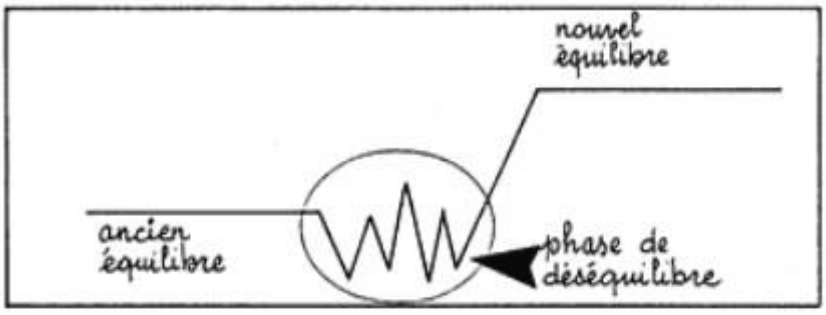


Figure 7 : Schématisation des modèles constructivistes

Source : Philippe Clauzard, MCF Université de la Réunion

L'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages. La situation-problème permet de créer la phase de déséquilibre où l'enseignant confronte les élèves à un problème et ils doivent « investiguer » dessus afin de trouver des hypothèses au problème puis les vérifier afin

[39] MEIGNAN Claire, 2014, « L'aménagement de l'espace en pédagogie Freinet », 2014.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'obtenir des réponses. L'enseignant utilise notamment des situations réalistes et concrètes en début d'apprentissage auxquels les élèves peuvent plus facilement s'identifier. C'est ainsi que l'élève construit son savoir. Cette pédagogie invite à une réflexion individuelle des élèves où chacun doit réfléchir au problème posé afin d'être confronté à des connaissances nouvelles pour pouvoir les acquérir. La réflexion collective est, quant à elle, destinée à la pédagogie collaborative que je décrirai juste après. L'autobus et l'agencement mixte semblent être les organisations les plus adaptées pour cette pédagogie. L'organisation de ces aménagements est favorable à la recherche individuelle. De plus, la réflexion par binôme pour le tutorat, peut être envisagée avec ces dispositifs spatiaux. Par ailleurs, l'agencement en U favorisera davantage une confrontation d'idées lors de la phase collective où l'on recueillera les réflexions des élèves.

2.2.2.2. La pédagogie collaborative

La pédagogie collaborative, aussi appelée coactive, réside dans le même principe que la pédagogie indirecte. D'ailleurs, la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste de Vygotsky se rapproche de la théorie du constructivisme. Il est aussi question ici que l'enseignant crée une phase de déséquilibre chez l'élève. Cela peut se manifester par une situation-problème également. La différence avec le modèle précédent est que celui-ci met une importance cruciale dans les interactions avec les pairs. L'enseignant cherche la zone proximale de développement actuelle des élèves et les guide légèrement afin que ceux-ci puissent confronter leurs différentes représentations afin que le conflit socio-cognitif puisse opérer. Ce dernier permet aux élèves d'atteindre le déséquilibre qui est important dans l'apprentissage. Tout comme le modèle constructiviste, l'erreur est fondamentale dans l'apprentissage et l'élève est entièrement actif. L'apprentissage se fait ici par confrontation d'idées au sein d'un groupe et l'enseignant laisse les élèves être producteurs[40] de savoirs. De plus, la compétition individuelle (motivation extrinsèque) se transforme en émulsion[41] entre équipes où l'entraide au sein de ces dernières favorise le plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque) des élèves. On remarquera que l'enseignement mutuel de l'époque présente quelques similitudes avec cette pédagogie puisque des élèves plus âgés faisaient cours aux plus jeunes. De nos jours, c'est le terme de tutorat que l'on emploiera. Pour revenir à la méthode coactive, Clerc (2020) mentionne un agencement en îlots pour rendre cette pédagogie efficace. Pour lui :

[40] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

[41] MIALARET Gaston, 1991, « B 5 / Les méthodes pédagogiques » dans *Pédagogie générale*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (coll. « Fondamental »), p. 221-269

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *« Le modèle des îlots est pédagogiquement un modèle de l'autonomie et de la co-construction du savoir. »*[42]

Les élèves échangent verbalement, s'écoutent, coopèrent et sont autonomes dans les phases de réflexion où ils construisent le savoir collectivement en passant par l'écoute de la réflexion de chacun, la confrontation d'idées puis une validation commune au groupe. L'enseignant n'a pas besoin d'intervenir dans le processus puisque les élèves vont pouvoir s'entraider et dépasser cet état d'équilibre.

2.2.2.3. La pédagogie inversée

La pédagogie inversée relève du modèle connectiviste. Il est bien plus récent (2003) que les précédents car il découle de l'ère du numérique. Il prône l'idée que l'apprentissage doit être partagé avec le monde entier grâce à la communication qui relie tous les utilisateurs : le web. Il est aussi mentionné le fait que la divergence d'opinion crée l'apprentissage et la connaissance. D'après Siemens (2006), ce modèle peut se définir de la façon suivante :

> *« L'apprentissage serait ainsi le processus de connexions au sens large, englobant les connexions neuronales, les connexions entre les hommes, les ordinateurs, mais aussi l'interconnexion entre les différents champs de savoirs. »*[43]

L'enseignant doit ici prioritairement sensibiliser les élèves à ce type de communication car ils sont actifs sur leurs apprentissages en cherchant eux-mêmes les informations. En effet, ils vont apprendre à s'informer, à vérifier les informations sur le web afin de développer un esprit critique, à communiquer et à s'instruire davantage avec la multitude d'informations mais également les diverses opinions. Cette pédagogie inclut donc le numérique et les élèves font cours eux-mêmes grâce à leur apprentissage par le web qu'ils partagent au groupe classe. Pour ce modèle d'enseignement, l'organisation en U semble la plus pertinente car elle favorise la pratique de débats, de partage d'informations avec la possibilité pour tous de se voir[44]. De plus, l'enseignant peut rester en retrait en restant en dehors du U (ou en l'incluant) ou alors intervenir en se plaçant dans l'espace vide au centre pour la phase d'institutionnalisation par exemple. Or, si le U est modifié en E, il n'y a plus d'espace au centre de la salle (cf 2.2) et l'intervention de l'enseignant ne pourra uniquement se faire qu'en dehors du dispositif.

---

[42] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

[43] SIEMENS George, 2006, « Connectivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage » », *Réseau canadien d'information sur le patrimoine*, 2006.

[44] CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

Licence CC BY-NC-ND 3.0

2.2.2.4. La pédagogie différenciée

Il s'agit-là d'une aide individualisée (ou en petits groupes) pour les élèves rencontrant des difficultés (au niveau cognitif, moteur et/ou comportemental). Les groupes classes sont de plus en plus hétérogènes et les élèves ne peuvent pas apprendre au même rythme et de la même manière. L'enseignant pratiquant cette pédagogie est amené à utiliser une variété d'outils et de supports différents en fonction des besoins de ses élèves. En amont, il aura observé ses élèves et effectué des évaluations diagnostiques afin de repérer les difficultés des élèves. Cette méthode s'apparente à celle de Maria Montessori mais en étant bien différente. L'élève est ici privilégié avec un accompagnement de l'enseignant mais différencier ne veut pas dire oublier le collectif. Cette pédagogie est donc progressive[45] mais devient nécessaire à appliquer dans nos classes aujourd'hui et à l'avenir. Il n'y a pas d'agencement spatial particulier attitré à cette pratique pédagogique. L'organisation la plus adaptée serait l'aménagement mixte car il permet d'avoir des coins différents dans la classe où la disposition des tables peut varier en fonction des besoins des élèves. Ceux qui sont autonomes pourront par exemple s'installer aux îlots et ceux qui souhaitent être pleinement concentrés pourront s'installer à des tables seules ou placés en autobus.

L'aménagement spatial d'une classe découle donc d'une ou de plusieurs pédagogies que le professeur veut mettre en place avec ses élèves. La ou les pédagogie(s) qu'adopte(nt) l'enseignant peu(ven)t provenir de ses connaissances théoriques et pratiques. Cependant, il peut également agencer sa classe en fonction de son vécu d'élève. Il reproduit l'aménagement spatial qu'il a vécu ainsi que la pédagogie qui y régnait. L'exemple de l'enseignant lorsqu'il était enfant, lui a permis d'acquérir des croyances sur la façon d'enseigner dans sa classe. L'enseignant peut donc avoir des conceptions liées à ses croyances ou à ses connaissances.

Actuellement, les enseignants ont cette liberté de choisir la pédagogie qu'ils souhaitent mettre en place dans leur classe et cela implique des aménagements spatiaux divers selon ce que l'enseignant définit dans sa classe.

Par ailleurs, l'agencement spatial est de plus en plus sollicité afin de pouvoir répondre à des besoins. D'une part, les enseignants doivent former les élèves en prenant en compte leurs besoins et ils doivent donc adapter leur pédagogie et l'aménagement spatial en fonction de cela. D'autre part, les enseignants doivent également répondre à leurs propres besoins pour enseigner aux élèves.

[45] MIALARET Gaston, 1991, « B 5 / Les méthodes pédagogiques » dans *Pédagogie générale*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (coll. « Fondamental »), p. 221-269.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

3. L'aménagement spatial également au service de besoins pour les élèves ou pour les enseignants

Depuis la massification des écoles allant jusqu'à la loi de 2019 sur l'école de la confiance, les besoins des enseignants et surtout ceux des élèves sont au cœur des problématiques de l'éducation. Que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants, la salle de classe constitue un espace que l'on peut modifier en fonction des besoins[46] (élèves et/ou enseignant).

3.1. Les besoins des élèves

Depuis 2013, l'école est inclusive[47] car elle doit s'adapter aux besoins de chaque élève afin de permettre la réussite de tous. Depuis 2019, l'instruction est obligatoire dès 3 ans[48] pour que les élèves puissent bénéficier des mêmes chances pour réussir leur cursus scolaire. De plus, les pédagogies actuelles sont aujourd'hui plus centrées sur les élèves qu'elles ne l'étaient au 19e siècle. Par conséquent, l'aménagement spatial, ayant évolué et découlant des méthodes d'enseignement, est donc un outil pour répondre aux besoins des élèves.

Par ailleurs, le triangle pédagogique repose sur trois éléments : l'enseignant, le savoir et l'élève. Une relation s'impose entre eux[49]. Pour résumer, le but du professeur est de former l'apprenant par l'enseignement de ses savoirs (ce qu'on appelle la didactique) afin que l'élève puisse apprendre. Plus particulièrement, le lien entre l'enseignant et l'apprenant permet la construction d'une relation de confiance dans le but que les besoins de l'élève soient considérés et que la pédagogie, mise en place par l'enseignant, soit encore plus efficace. L'élève a donc des besoins pédagogiques mais aussi des besoins personnels auxquels l'enseignant doit essayer de répondre.

3.1.1. Du point de vue pédagogique

Depuis la réforme éducative pour l'école de la confiance, les savoirs fondamentaux[50] sont encore plus au centre des apprentissages chez les élèves puisque ces derniers bénéficient de l'obligation d'instruction dès l'âge de 3 ans. Par ailleurs, l'évolution des réformes et des programmes entrainent des pratiques pédagogiques plus axées sur les élèves pour répondre

[46] FORSTER Simone, 2004, « L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace », 2004, no 15.
[47] « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », 2013.
[48] *LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance - Dossiers législatifs - Légifrance*, https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000037732067/
[49] HOUSSAYE Jean, 1994, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », *Recherche en soins infirmiers*, 1994, vol. 38, no 3, p. 10-19.
[50] *LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance - Dossiers législatifs - Légifrance*, https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000037732067/

Licence CC BY-NC-ND 3.0

à leurs besoins. De plus, les projets pédagogiques des écoles sont également centrés sur les élèves et ils permettent la mise en place d'expérimentations permettant de tester des desseins pouvant répondre aux besoins des apprenants.

En effet, la réforme de 2013 met l'accent sur la pédagogie différenciée, aussi appelée différenciation, pour répondre aux besoins individuels des élèves (ou du moins par petits groupes). Aujourd'hui, la différenciation est fondamentale puisque les classes sont très hétérogènes. L'agencement spatial en îlots ou mixte peut favoriser la mise en place de la différenciation.

Aujourd'hui dominant dans notre société, le numérique a également une place importante dans les programmes[51]. Il peut déjà servir à la pédagogie différenciée[52], mentionnée juste au-dessus, avec par exemple des élèves ayant une dyspraxie et étant incapables d'écrire. L'utilisation d'un outil numérique peut ici être utilisé pour répondre à des besoins spécifiques chez certains élèves. L'utilisation d'outils numériques tels que des ordinateurs ou encore des tablettes peuvent donc là aussi induire une organisation spatiale particulière.

De plus, la pratique collaborative est de plus en plus suggérée dans les programmes et cela fait partie du domaine 2 du socle commun, de compétences, de connaissances et de la culture[53]. En effet, les élèves doivent apprendre à travailler en groupes, à coopérer dans un objectif commun. L'agencement en îlots est donc idéal pour répondre à certaines compétences des programmes. Avec les classes hétérogènes, le tutorat, étant une pratique collaborative entre élèves, est également mis en place dans des classes et peut bien évidemment servir en classe dédoublée. Actuellement, beaucoup de classes le sont et l'espace dans la salle interroge. Pour faciliter les apprentissages des élèves, l'organisation mixte est recommandée[54] afin d'avoir des coins différenciés selon la modalité de travail à laquelle les élèves vont être mobilisés. Cela permet à un groupe d'être en autonomie, et à d'autres d'être en travail collaboratif.

3.1.2. Du point de vue du bien-être

Les besoins des élèves sont à la fois pédagogiques comme nous venons de le voir mais concernent aussi leur bien-être. C'est à l'enseignant d'instaurer un bon climat de classe afin

[51] « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », 2013.
[52] HARDOUIN Magali, 2020, « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques », *Géocarrefour*, 27 mars 2020, vol. 94, nº 1.
[53] *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512.
[54] *Comment aménager sa classe de CP dédoublé ?*, https://eduscol.education.fr/document/14194/download

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'améliorer les apprentissages des élèves et aussi favoriser leur bien-être[55]. Dans le triangle pédagogique cela correspond à la relation qui relie le professeur et l'apprenant. Un bon rapport entre ces deux pôles du triangle pédagogique, induit en partie un bon climat scolaire. Selon Chifflot (2008) :

> *« La relation pédagogique est essentiellement accompagnatrice des expériences et des progrès de l'élève. »*[56]

Elle repose sur 3 principes fondamentaux[57] qui nécessitent que l'on considère l'élève sur ses aptitudes (capable d'être instruit), ses besoins affectifs (bienveillance) et sur son individualité (empathie).

Pour favoriser la motivation des élèves et donc leurs apprentissages, ces derniers ont besoin d'un bon climat scolaire ; de se sentir bien à l'école et dans la classe sur le plan physique et psychologique[58]. Sur le plan physique, le bien-être de l'élève peut concerner le confort de son ou ses assise(s) lors des temps de classe, sa sécurité et sa possibilité de se déplacer, circuler en classe. Sur le plan psychologique (ou mental), le bien-être des élèves se résume à la possibilité de pouvoir communiquer entre eux, leur participation et l'estime d'eux-mêmes. Pour Musset (2015), il faut être heureux à l'école pour réussir[59].

Ainsi pour favoriser le bien-être des élèves, l'aménagement en îlots pourrait être bénéfique pour que les élèves puissent communiquer entre eux à certains moments. De plus, l'aménagement mixte permet, quant à lui, le confort physique des élèves avec les diverses assises disponibles et coins dispersés. Par ailleurs, avec les pédagogies nouvelles, (Montessori et Freinet) l'autonomie des élèves s'est développée dans les classes. Cette autonomie peut être mise en place par l'enseignant afin de répondre à certains de ses besoins. En effet, l'enseignant a lui aussi des besoins pour exercer sa ou ses pédagogie(s) en classe.

3.2. Les besoins des enseignants

Le bien-être de l'enseignant est aussi important que celui de l'élève. En effet, l'enseignant a la responsabilité des élèves et son propre bien-être est également à prendre en compte pour

[55] « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », 2013.
[56] CHIFFLOT Martine, 2008, « De la relation pédagogique », *L'Enseignement philosophique*, 2008, 58e Année, nº 5, p. 63-75.
[57] Ibid
[58] ALLAM Marie-Charlotte et CHARTIER Marie, 2023, « Modifier l'aménagement de la classe pour le bienêtre des élèves : vers une forme scolaire flexible ? », *Raisons éducatives*, 2023, vol. 27, nº 1, p. 131-151.
[59] MUSSET Marie, 2015, « Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir », *Diversité*, 2015, vol. 179, nº 1, p. 41-45.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

assurer leur sécurité. Certains enseignants vont donc privilégier certaines pédagogies et certains agencements spatiaux dans le but de répondre à leurs besoins. Ces derniers vont se traduire par les interactions entre les élèves mais aussi par la surveillance/l'autonomie des élèves ; la circulation dans la classe et le travail collaboratif/individuel.

De plus, le bien-être (au niveau du Sentiment d'Efficacité Personnelle) de l'enseignant a une incidence sur celui de ses élèves. Le SEP est la croyance d'un individu quant à sa capacité de réaliser la tâche qu'il doit accomplir. L'enseignant a pour mission d'instruire ses élèves, de les guider dans leurs apprentissages, de favoriser leur bien-être et ainsi les rendre heureux à l'école. Le sentiment d'efficacité personnelle du professeur va donc impacter celui de ses élèves[60] de façon positive en influençant leur réussite scolaire[61].

L'espace de la classe constitue donc un outil important pour le bien-être de l'enseignant. Pour atteindre ses objectifs et répondre à ses besoins, il va donc penser l'organisation spatiale de sa classe, la modifier en fonction des élèves afin de les faire réussir[62]. Concernant les interactions entre élèves, l'enseignant va user de stratégies de positionnement spatial[63]. D'après Labinal et Mendibil (2021)[64], il va plus ou moins espacer les élèves qui ont des échanges transgressifs (effets toxiques) et rapprocher ceux qui ont des interactions positives, concernant les apprentissages (effets toniques). Les échanges transgressifs sont à éviter car ils perturbent la classe alors que les échanges positifs ont lieu lorsque les élèves sont placés de façon à pouvoir s'entraider ou à aider ceux en difficulté, ils sont donc bénéfiques. L'enseignant optera donc un agencement frontal pour réduire les échanges entre les élèves (surtout les négatifs) et favorisera davantage les autres dispositifs (mixte, îlots, U) pour favoriser les échanges positifs. Cependant, il est à noter que la disposition en autobus n'empêche pas les échanges positifs et que les autres dispositions favorisent davantage les échanges négatifs.

[60] OCDE, 2014, *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, s.l., OECD (coll. « TALIS »).
[61] Ibid
[62] MUSSET Marie, 2015, « Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir », *Diversité*, 2015, vol. 179, nº 1, p. 41-45.
[63] LABINAL Guilhem et MENDIBIL Didier, 2021, *Structures et proxémie dans la classe*, https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe , octobre 2021.
[64] Ibid

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C’est pour cela que l’enseignant va donc plus ou moins surveiller les élèves dans la classe. D’après les travaux de Labinal et Mendibil (2021)[65], l’autobus permet de mieux gérer les échanges négatifs et ainsi mieux gérer l’ordre dans la classe. De plus l’enseignant peut circuler librement entre les rangs, lui permettant ainsi un accès à chaque élève. Par ailleurs, cette organisation sollicite davantage un travail individuel ou en binôme, ce qui permet à l’enseignant de mieux réguler les échanges avec moins de travaux en groupes.

La disposition en îlots est un peu à l’inverse de l’autobus. L’enseignant dispose les tables sous forme de blocs avec au minimum 4 élèves et cela favorise davantage le travail collaboratif mais également les échanges transgressifs. Les blocs de tables sont généralement placés aux extrémités de la salle et l’enseignant circule principalement au centre de la classe vers les îlots, sous la forme d’une croix. L’enseignant n’est donc plus dans une posture de surveillance mais laisse davantage de liberté, d’autonomie aux élèves.

Le modèle en U et le modèle mixte peuvent, quant à eux, aussi bien favoriser une certaine surveillance mais aussi une certaine autonomie des élèves. Le U favorise les échanges négatifs puisque les élèves ont tous le regard les uns sur les autres. Les élèves sont côte à côte et, par la place que prend ce dispositif, l’enseignant ne peut pas forcément circuler derrière les élèves. Lorsque l’enseignant est au centre du U, il peut davantage surveiller les élèves et avoir un œil sur tous mais il peut également décider de se mettre en retrait lors de débats et ainsi laisser aux élèves plus d’autonomie. Le modèle mixte, favorisant aussi bien le travail individuel que collectif, permet lui aussi à l’enseignant de moduler la surveillance des élèves. Un espace en autobus permettra à l’enseignant de surveiller davantage certains élèves et un espace en îlots permettra quant à lui de donner plus d’autonomie à d’autres.

Les conceptions des enseignants ne prennent donc pas seulement en compte la pédagogie qu’ils souhaitent mettre en place dans leur classe. Ils définissent également leur aménagement en fonction de leurs propres besoins et/ou en fonction de ceux de leurs élèves. L’évolution dans la pédagogie traduit donc des besoins qu’il faut prendre en compte pour pouvoir enseigner de nos jours. Les besoins des élèves sont donc à prioriser pour leur bien-être et leur réussite mais ils dépendant également de l’accomplissement des besoins des enseignants.

[65] LABINAL Guilhem et MENDIBIL Didier, 2021, *Structures et proxémie dans la classe*, https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe , octobre 2021.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

4. Protocole de recherche

Comme nous l'avons décrit dans la partie théorique de ce mémoire, l'aménagement spatial de la classe dépend des choix pédagogiques de l'enseignant qui sont eux-mêmes influencés par diverses conceptions. Nous nous interrogeons sur ces diverses conceptions ; leur nature et la manière dont elles influencent l'organisation spatiale de la classe. D'après ces recherches et un certain questionnement, une problématique s'est dégagée et nous chercherons à y répondre par le biais d'hypothèses que nous vérifierons grâce à une méthode de recherche qui permettra d'analyser les données.

4.1. Problématique et hypothèses définies

Ma problématique actuelle est la suivante : De quelles manières l'aménagement spatial de la classe est-il influencé par les conceptions des enseignants ?

Pour y répondre, nous avons conçu quatre hypothèses sur les diverses natures qui peuvent représenter les conceptions des enseignants et nous chercherons à vérifier la manière dont ces conceptions influencent l'aménagement spatial de la classe.

La première hypothèse est la suivante : L'expérience personnelle des enseignants, lorsqu'ils étaient élèves, pourrait influencer l'aménagement spatial de leur classe. Elle concerne le vécu de l'enseignant lorsqu'il était élève. Nous chercherons ici à vérifier si l'expérience personnelle de l'enseignant influence l'aménagement spatial de sa classe. Les enseignants ont façonné des croyances sur leur vécu, lorsqu'ils étaient élèves, qu'ils ont par la suite interprétées, intériorisées. Certains enseignants ont pu connaître le dispositif traditionnel alors que d'autres ont pu connaître un ou plusieurs autre(s) agencement(s) depuis la réforme de mai 68. Nous chercherons donc à savoir si l'expérience scolaire personnelle des enseignants influence l'aménagement spatial de leur classe.

La deuxième hypothèse est la suivante : Les connaissances des enseignants lors de leurs formations (initiale et continue), pourraient influencer l'aménagement spatial de leur classe. En effet l'enseignant, pour exercer son métier, suit une formation initiale composée d'une partie théorie et d'une partie pratique lui permettant de se faire une idée sur les pédagogies à adopter. Par ailleurs, il suit des formations continues qui permettent également d'accroître et d'actualiser ses connaissances. Lors de ses formations, l'enseignant s'est construit des connaissances lui aidant à définir les divers dispositifs spatiaux et la ou les pédagogie(s) qu'il souhaiterait mettre en place dans sa future classe. Nous chercherons donc à savoir si ces connaissances influencent l'aménagement spatial de sa classe.

La troisième hypothèse est la suivante : Le contexte de travail des enseignants pourrait influencer l'aménagement spatial de leur classe. Outre le contexte concernant la diversité des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

élèves, l'enseignant est confronté à des contraintes spatiales et matérielles avec un espace plus ou moins grand et un matériel plus ou moins riche. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, certaines pédagogies font appel à certaines organisations spatiales qui mobilisent plus ou moins d'espace. De plus, les attendus de l'institution peuvent changer le contexte de travail des enseignants avec des réformes auxquelles ils doivent s'adapter pour former les élèves. Par ailleurs, l'ancienneté de l'enseignant rentre en compte dans cette hypothèse car il a acquis une expérience professionnelle durant sa carrière et cela peut influencer le dispositif spatial de sa classe. Nous chercherons donc à savoir si le contexte de travail des enseignants concernant leur ancienneté, le plan de l'espace et du matériel ainsi que attendus de l'institution exerce une influence sur l'aménagement spatial de leur classe.

La dernière hypothèse est la suivante : Les besoins des élèves et des enseignants pourraient faire évoluer les conceptions des enseignants quant à l'aménagement spatial de leur classe. Nous avons vu que les programmes évoluent souvent et les élèves sont au cœur de ces derniers. De plus, l'un des objectifs de l'enseignant est de faire réussir ses élèves. Par ailleurs, les profils de ces derniers se diversifient de plus en plus et les classes sont de plus en plus dédoublées. Nous chercherons ici à savoir si la prise en compte des besoins (élèves et enseignants) fait évoluer les conceptions des enseignants sur l'aménagement spatial de leur classe.

4.2. Méthode de recherche

Pour chercher à vérifier nos hypothèses, nous allons utiliser une seule méthodologie. Afin de comprendre la manière dont les conceptions des enseignants influencent l'agencement spatial de leur classe, nous allons mener des entretiens semi-directifs. Ces derniers se caractérisent par une série de questions définies en amont qui vont être posées à un interlocuteur. Les questions de l'entretien semi-directif permettent des réponses assez larges où l'interlocuteur peut expliquer, détailler ses réponses. Il ne s'agit pas juste d'une réponse par oui ou par non comme dans l'entretien directif. De plus, l'entretien semi-directif nous permettra d'enrichir l'enquête en complétant celle-ci avec de nouvelles questions lors de l'entrevue si cela est nécessaire afin d'approfondir davantage. Nous détaillerons dans la prochaine partie les avantages et les inconvénients que cette méthodologie a présentés. Grâce aux différents entretiens que nous allons mener, nous pourrons obtenir des réponses, de la part de différents enseignants, nous permettant de vérifier nos hypothèses et ainsi répondre à la problématique de ce mémoire.

L'entretien établi en amont (cf Annexe 1) se compose de cinq parties. Le premier élément comporte des questions générales sur l'enseignant afin d'apporter un contexte nous

Licence CC BY-NC-ND 3.0

permettant de connaître son ancienneté dans le métier et ainsi apporter des informations pour l'hypothèse 3.

La deuxième partie de l'entretien comportera des questions sur l'aménagement spatial actuel de la classe de l'enseignant. Cette partie nous permettra d'apporter des informations pour les hypothèses 3 et 4 en priorité. Pour la question 6 (cf Annexe 1), nous nous attendons à de multiples informations. Le choix de l'aménagement spatial de la classe de l'enseignant peut être dû à son expérience acquise, à des contraintes spatiales/matérielles ou alors pour répondre aux besoins des élèves et/ou aux siens. La question 8 (cf Annexe 1) nous permettra de vérifier si le(s) changement(s) d'organisation spatiale sont du(e)s à des contraintes matérielles/temporelles ou aux besoins élèves/enseignants. La question 10 (cf Annexe 1) nous permettra de comprendre la préférence de l'enseignant sur son agencement spatial par rapport aux autres existants. Nous nous attendons à des réponses qui ont un rapport avec son ancienneté (expérience acquise), ses formations suivies, ses croyances provenant de son expérience personnelle vécue ou alors qui sont en rapport avec la prise en compte de besoins (élèves/enseignants).

La troisième partie portera sur les formations de l'enseignant, celles qu'il a suivies pour débuter sa carrière (formation initiale) et celles qu'il suit depuis qu'il exerce son métier (formation continue). Ceci nous permettra d'apporter des informations pour l'hypothèse 2.

La quatrième partie se penchera sur les expériences professionnelles et personnelles de l'enseignant. On cherchera ici à obtenir des informations principalement pour l'hypothèse 1. La question 18 (cf Annexe 1) nous permettra de comprendre les raisons des divers changements de dispositifs spatiaux qu'a pu effectuer l'enseignant lors de sa carrière. Nous nous attendons à des raisons au niveau des attendus de l'institution, des besoins (élèves/enseignant) à satisfaire et aussi au niveau de la formation continue dont l'enseignant a pu bénéficier. La question 20 (cf Annexe 1), portant sur les raisons de l'agencement spatial de la première classe de l'enseignant, nous permettra de vérifier si les raisons proviennent de sa formation initiale, de son expérience personnelle vécue, de contraintes matérielles et/ou spatiales ou si elles proviennent des besoins élèves/enseignants à combler. La question 21 (cf Annexe 1), quant à elle, nous permettra de comprendre les motifs du changement de dispositif spatial par rapport à la première classe de l'enseignant. Nous nous attendons ici à des réponses concernant la formation continue de l'enseignant, l'expérience qu'il a acquise ou concernant les besoins élèves/enseignant à satisfaire.

Enfin, la dernière partie s'intéressera à des questions portant sur d'éventuelles conditions futures de l'enseignant. Ce dernier élément nous permettra de recueillir des données notamment pour l'hypothèse 3. La question 24 (cf Annexe 1) contribuera à nous apporter des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

éléments de réponse sur l'influence des attendus de l'institution sur l'organisation spatiale de la classe des enseignants. Pour finir, la question 25 (cf Annexe 1) nous indiquera les diverses raisons pouvant amener l'enseignant à modifier de nouveau l'aménagement spatial de sa classe. Nous nous attendons à des réponses portant sur des contraintes qui apparaissent ou à l'inverse disparaissent, leur formation continue ou encore portant sur divers besoins à combler.

4.2.1. Les avantages et inconvénients de la méthodologie

Le choix des personnes interrogées présente des avantages. Tout d'abord, un stage de pratique a pu être effectué dans chacune des classes au cours du M1 et du M2. Ensuite, en gardant le contact avec elles, cela a facilité la prise d'un rendez-vous pour effectuer l'entretien avec chacune d'entre elles car certains enseignants sont plus ou moins réactifs aux mails. De plus, l'aménagement spatial présent dans ces classes est différent pour chacune des enseignantes. Une description plus détaillée apparaîtra un peu plus tard pour confirmer cela. Enfin, nous pouvons supposer que les enseignantes se sentaient plus en confiance de mener un entretien avec une personne qu'elles connaissaient déjà. Cela a pu jouer un rôle dans la véracité de leurs propos et donc dans l'exactitude des données recueillies.

Par ailleurs d'autres avantages auraient dû voir le jour. Des observations non participatives devaient également avoir lieu en plus des entretiens car cela aurait permis de noter les convergences et les divergences entre les paroles de chaque enseignante et les observations de leur pratique permettant de témoigner ou de réfuter certaines données. Par manque de temps, la méthodologie de recherche se concentrera seulement sur les entretiens menés. Une analyse empirique aurait également pu être utile pour apporter certains détails supplémentaires mais l'accumulation des stages aurait pu provoquer un manque ou une inversion de données pour chacune des enseignantes.

Nous pouvons cependant noter des inconvénients à cette méthodologie. Pour commencer, il n'y a que quatre enseignantes qui ont pu être interrogées. L'échantillon est très petit et est non significatif dans l'analyse des données. L'analyse des entretiens est donc un peu altérée par l'échantillon non conséquent. Ensuite, il n'y a que des femmes qui ont été interrogées. Il aurait été intéressant d'interroger des hommes enseignants afin d'avoir un échantillon plus large même si la comparaison entre femmes et hommes n'est pas le sujet de ce mémoire et que l'approche n'est pas psychosociale. De plus, il aurait été intéressant d'interroger au moins un enseignant par type d'aménagement spatial. Ici, seules quatre enseignantes sont interrogées avec des aménagements divers mais il aurait fallu un enseignant disposant d'un aménagement en U ou double U. L'enseignante M devait représenter la disposition en îlots et

Licence CC BY-NC-ND 3.0

le U mais sa disposition actuelle ne représentait pas vraiment les îlots et le U est mélangé à de l'autobus, formant un E. Par manque de temps et de recherche, les entretiens ne représenteront pas un modèle d'agencement chacun. On notera toutefois qu'il existe une multitude de variantes concernant les diverses organisations spatiales et qu'il aurait été compliqué de mener un entretien par dispositif spatial existant. De même, il aurait été pertinent de comparer deux enseignants par niveau de classe. Ici, le niveau CM2 est représenté par deux enseignantes (S et C) et cela aurait pu être intéressant de questionner un autre enseignant, ayant une organisation spatiale différente, dans le niveau CP et dans le niveau CE1 afin de mieux comprendre les conceptions des enseignants quant à leur manière d'agencer leur classe. Par ailleurs, un entretien est long à analyser. En effet, les entretiens sont enregistrés vocalement et il faut les retranscrire pour analyser les données importantes. Les retranscriptions sont très longues et demandent beaucoup de temps. Nous pouvons également mentionner le fait que les entretiens semi-directifs sont des questions ouvertes et que d'autres questions peuvent intervenir pendant l'enregistrement. Du fait de la spontanéité de cette méthode, certaines questions n'ont pas été pensées à l'avance et donc n'ont pas été formulées lors des entretiens. C'est une réaction à chaud qui nécessite une réflexion très rapide, ce qui a sûrement causé du tort à la qualité des divers entretiens menés afin de récolter le plus de données possibles pour l'analyse de ces données.

La méthodologie utilisée pour cette recherche reste donc assez instable tant sur le plan de l'entretien avec un échantillon non significatif que sur le plan méthodologique car les entretiens seuls apportent des données mais ils auraient fallu les comparer à des observations non participatives pour augmenter la pertinence des résultats.

4.3. Description du contexte de chaque enseignante

Puisque nous allons utiliser la méthode de recherche de l'entretien semi-directif pour comprendre la manière dont les conceptions des enseignants influencent sur l'aménagement spatial de leur classe, nous allons devoir effectuer plusieurs entretiens. Pour ce faire, nous allons mener quatre entretiens avec quatre enseignantes exerçant leur métier dans le département de la Haute-Vienne. Avant de passer à l'analyse des divers entretiens, il nous faut établir un certain contexte pour chaque enseignante, en décrivant rapidement les aspects de leur classe et en présentant deux photos pour illustrer chaque endroit.

La première enseignante, que l'on appellera S, se trouve à l'école de Vaulry avec une classe composée uniquement de 16 CM2. Elle est également la directrice de l'école. L'aménagement de sa classe est flexible comme le montre la photo ; les élèves choisissent leur place en début

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de journée et peuvent en changer après la pause méridienne. On remarque des tables individuelles au sol que les élèves peuvent disposer en frontal ou non, une rangée d'environ 3 tables disposées frontalement au tableau, un L au fond de la salle et un îlot de 4 places devant le tableau. Cette disposition évolue au fil de la journée en fonction des diverses modalités et activités. Beaucoup de matériel flexible est disponible avec des chambres à air aux chaises, des fidgets oscillants pour les pieds, des tabourets oscillants, des ballons, des fidgets, des tables en bois, des z-tools et des coussins. Par ailleurs, l'enseignante ne dispose pas de bureau dans la salle de classe car elle bénéficie d'une salle conjointe à la classe où elle effectue ses journées de décharge. De plus, le matériel est réparti entre ces deux salles avec d'un côté son bureau, la bibliothèque, des coussins, des tablettes, du matériel d'art et des îlots pour les arts plastiques et les ateliers et de l'autre côté des casiers pour les élèves, des activités d'autonomie et des manuels placés principalement devant la classe. Enfin, la salle dispose de deux tableaux blancs et d'un vidéoprojecteur que l'on peut déplacer.

Figure 8 : Photographie vue du fond de la classe de CM2 de l'école de Vaulry de l'enseignante S

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 9 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CM2 de l'école de Vaulry de l'enseignante S

La deuxième enseignante interrogée, que l'on nommera M, se situe à l'école du Condorcet avec une classe de 20 CP. L'aménagement de sa classe se constitue de deux E, ce qui est une variante du dispositif en U mélangé à une disposition dite traditionnelle avec des tables placées frontalement au tableau. De plus, on remarque que la plupart des tables sont des attelages avec les chaises fixées à celles-ci. Un coin regroupement constitué de trois bancs est situé devant le tableau blanc. Au fond de la classe, on observe un deuxième tableau blanc où sont situées d'autres tables dont une ronde formant un îlot. Par ailleurs, le bureau de l'enseignante se situe au fond de la classe et le matériel est disposé dans de grands placards intégrés au mur, facilitant un gain de place.

Figure 10 : Photographie vue du fond de la classe de CP de l'école Condorcet de l'enseignante M

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 11 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CP de l'école Condorcet de l'enseignante M

La troisième enseignante à passer l'entretien, que l'on nommera C, possède une classe de 24 CM2 à l'école de Jean Zay. Comme le montre la photo, l'organisation spatiale de la classe est en autobus avec la présence d'attelages. On remarque également deux îlots se situant au fond de la classe et servant pour des activités de groupe. La salle dispose d'un tableau blanc et d'un TNI (tableau numérique interactif), de placards de rangement situés principalement au fond de la classe. Le bureau de l'enseignante se situe, quant à lui, devant les élèves (à proximité des tableaux). En outre, un coin regroupement peut se former devant le TNI avec un banc mis à disposition.

Figure 12 : Photographie vue du fond de la classe de CM2 de l'école Jean Zay de l'enseignante C

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 13 : Photographie vue du devant de la classe de CM2 de l'école Jean Zay de l'enseignante C

La quatrième enseignante, que l'on appellera L et qui complète notre enquête est à l'école élémentaire de Couzeix (groupe scolaire Jean Moulin) et occupe une classe de 24 CE1. L'aménagement spatial de sa classe est mixte avec un mélange d'autobus et d'îlots. Les îlots sont situés vers le fond de la classe et les autobus devant le tableau. L'îlot situé devant le bureau de l'enseignante (au fond de la classe), permet la mise en place d'ateliers en groupe ou alors la mise en place de temps de différenciation avec deux des élèves. On remarque que cette classe dispose de beaucoup de matériel de rangement au fond de la classe mais surtout d'un affichage omniprésent autour du tableau et sur l'un des côtés de la classe. On notera également que les cartables des élèves restent dans le couloir pendant toute la journée.

Figure 14 : Photographie vue du fond de la classe de CE1 du groupe scolaire Jean Moulin de l'enseignante L

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 15 : Photographie vue de l'entrée de la classe de CE1 du groupe scolaire Jean Moulin de l'enseignante L

4.4. Présentation et analyse des résultats

Pour présenter les résultats, nous allons procéder à une analyse par thèmes. Ces derniers se rapportent directement aux hypothèses. L'analyse se déroulera donc sur quatre thèmes et sera mise en lien avec le questionnaire et des éléments de réponse des enseignantes interrogées. A travers cette analyse nous chercherons à valider ou non les hypothèses émises pour répondre à la problématique.

4.4.1. Influence de l'expérience personnelle des enseignants sur l'aménagement spatial

A travers ce thème, nous chercherons à analyser des réponses nous permettant de répondre à l'hypothèse suivante : L'expérience personnelle des enseignants, lorsqu'ils étaient élèves, pourrait influencer l'aménagement spatial de leur classe.

Enseignante	Organisation spatiale vécue en tant qu'élève
S	En autobus
M	En îlots
C	En autobus avec de grandes rangées
L	En autobus

Tableau 1 : Données récoltées à la question 22 du questionnaire

Licence CC BY-NC-ND 3.0

4.4.1.1. Une certaine influence plus ou moins consciente des modèles vécus

Selon les années, l'aménagement spatial de la classe a été vécu par les élèves de différentes façons. Certains enseignants actuels n'ont connu que le dispositif en autobus alors que d'autres ont pu connaître les îlots. Toutes les enseignantes interrogées reconnaissent que leur expérience d'élève a eu un impact plus ou moins conscient sur leurs façons d'aménager leur classe soit au début de leur carrière, soit actuellement.

Deux enseignantes affirment que leur vécu a eu un impact direct sur l'organisation spatiale de leur classe. L'enseignante L a d'abord commencé par une organisation en « bus » car c'était ce qu'elle avait connue : « Au début, moi j'ai reproduit un peu quand même ce que j'avais vécu ». L'enseignante S aménage actuellement sa classe différemment de son vécu d'élève : « Euh oui, parce que justement, c'est ce que je voulais pas reproduire »

Les deux autres, au contraire, pensent avoir inconsciemment reproduit les modèles vécus. L'enseignant M se souvient d'avoir connu des îlots en tant qu'élève et pense que cela a influencé sa préférence pour ce type d'aménagement : « Moi j'étais à l'école dans les années 80-90 et j'ai vécu pas mal d'îlots, ça a pu jouer sur ma conception de l'aménagement. » L'enseignante C indique qu'elle a toujours connu une organisation en autobus, mais qu'elle ne s'est pas interrogée sur l'influence que cela peut exercer aujourd'hui dans sa classe : « J'ai pas réfléchi par rapport à ce que j'avais vécu […] peut-être que quelque part ça a… ça a influencé ma disposition spatiale. »

L'expérience personnelle en tant qu'élève aurait tendance à influencer les conceptions des enseignants concernant l'aménagement de leur classe, soit par reproduction du modèle vécu, soit par le rejet de ce modèle. Cependant la plupart des enseignantes ont connu le modèle en autobus et il aurait été intéressant de questionner d'autres enseignants ayant connu d'autres modèles. Par ailleurs l'influence serait présente mais incertaine car deux des enseignantes n'ont pas pleinement conscience de cette influence ou non. D'après elles, il y aurait une influence mais cela n'est pas certain et l'hypothèse 1 serait donc partiellement validée.

4.4.2. Impact des formations initiales et continues sur l'aménagement spatial

A travers ce thème, nous chercherons à analyser des réponses nous permettant de répondre à l'hypothèse suivante : Les connaissances des enseignants lors de leurs formations (initiale et continue), pourraient influencer l'aménagement spatial de leur classe.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Enseignante	Formation initiale suivie	Stage(s) suivis pendant la formation
S	IUFM	Oui : « On en a eu pas mal des stages […] on avait eu… des stages en responsabilité de trois semaines ».
M	Candidat libre en 1ière année puis IUFM en 2ième année	Oui : « Pratique accompagnée et responsabilité ».
C	IUFM	Oui : « Euh oui, en… deuxième année, en PE2 ».
L	Autoformation	Non

Tableau 2 : Données récoltées aux questions 11 et 13 du questionnaire

D'après les données, on remarque que les enseignantes ont majoritairement eu leur formation initiale à l'IUFM. A ce moment-là, le concours se passait à la fin de la première année (PE1). Lors de la deuxième année (PE2), les étudiants étaient stagiaires sur un principe d'alternance. On remarque que l'enseignante L a indiqué s'être autoformée par le CNED car elle n'était pas en France pour bénéficier d'une formation initiale à l'IUFM. Elle a ensuite obtenu son concours. Par la suite, elle indiquera également ne pas avoir eu de stages de pratiques lors de sa formation mais elle mentionne la PE2 qui indique une formation à l'IUFM. Cependant l'enseignante L ne mentionne à aucun moment l'IUFM. Nous retiendrons donc que l'enseignante L a suivi une autoformation et qu'elle n'a pas effectué de stage lors de la formation.

4.4.2.1. Absence de formation spécifique

Toutes les enseignantes s'accordent à dire qu'il n'y a eu aucun apport théorique pendant leur formation initiale concernant l'aménagement spatial de la classe. L'enseignante M pense qu'elle n'en a pas eu mais évoque un doute : « Je n'ai pas souvenir ». L'enseignante L évoque le fait qu'elle n'a pas eu d'apport pendant sa formation initiale : « Je ne crois pas qu'en formation, non ». Cependant, elle indique avoir eu connaissance de cette notion par un camarade qui faisait son mémoire sur l'agencement spatial de la classe : « Un camarade de promo en PE2, quand j'étais… après avoir eu le concours en fait euh qui lui faisait son mémoire là-dessus. Donc, ça m'avait interpellée à ce moment-là, parce que j'en avais jamais entendu parler ». On peut supposer ici que si son camarade en deuxième année faisait son mémoire dessus, il y a peut-être eu quelques apports théoriques (cours) pendant la formation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cependant, l'enseignante n'était pas présente lors de la première année (PE1) donc l'apport a peut-être eu lieu pendant l'année où l'enseignante ne suivait pas cette formation initiale.

Concernant les stages lors de leur formation initiale, les enseignantes ont majoritairement indiqué qu'elles n'ont pas été influencées par ces derniers. Cependant, l'enseignante M est la seule pour qui cela a pu avoir une influence sur ses conceptions d'agencement de la classe : « ça fait réfléchir à quelle organisation je souhaiterais ». Elle mentionne le fait que les étudiants doivent s'adapter aux classes dans lesquelles ils effectuent leurs stages et que cela a pu lui permettre d'avoir une première réflexion quant à sa manière d'agencer sa future classe.

Par ailleurs, toutes affirment également qu'elles n'ont pas suivi de formation continue sur l'organisation spatiale de la classe. L'enseignante S indique que cela n'aurait pas influencé sa façon d'aménager sa classe. En revanche, les trois autres enseignantes indiquent que cela aurait possiblement pu influencer leurs conceptions sur l'aménagement spatial de leur classe. L'enseignante M aurait aimé bénéficier d'une formation dans sa carrière pour mieux structurer sa réflexion : « J'aurais bien aimé euh mettre à plat euh et en tout cas mettre, mettre des mots euh sur toutes les organisations possibles pour euh… pour me poser en tout cas, et réfléchir à ça ». L'enseignante L mentionne le fait que cela aurait pu lui donner quelques apports supplémentaires : « Ça aurait pu m'apporter des choses ».

La formation initiale remonte au moment où les enseignantes étaient encore étudiantes. Il se peut qu'avec le temps, les enseignantes puissent ne pas ne rappeler des éventuels apports théoriques dont elles ont pu potentiellement bénéficier concernant l'aménagement spatial de la classe. En parallèle, il ne semble qu'aucune n'ait suivi de formation continue à ce sujet. Il est possible que ce genre de formation n'existe pas puisque beaucoup de documentation est mise à disposition sur internet avec le Réseau Canopé par exemple. Il se peut aussi que des conférences aient lieu dessus mais qu'aucune des enseignantes n'en a connaissance. Malgré tout, les enseignantes ont acquis des connaissances à ce sujet qui leur ont permises d'adopter un aménagement spécifique dans leur classe (évolutif ou non).

4.4.2.2. Rôle de l'autoformation et de l'expérimentation

Certaines enseignantes ont indiqué s'être en quelques sortes autoformées elles-mêmes sur la manière d'agencer leur classe. L'enseignante L s'est intéressée aux pédagogies alternatives et s'est donc penchée sur l'aménagement spatial de la classe : « Quand je me suis intéressée, après, justement, aux pédagogies un peu alternatives, quand j'ai voulu changer ma pédagogie,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

là, oui, je me suis intéressée à l'aménagement de la classe ». Elle indique également s'être documentée à ce sujet : « Avec d'autres recherches que j'avais faites par moi-même ».

Par ailleurs, l'enseignant M a indiqué s'être également auto documentée à ce sujet et mentionne également des essais qui lui ont permis d'acquérir ses conceptions actuelles : « ça s'est fait sur mon temps perso ou voilà, ou sur des expériences ».

L'absence de formation limiterait l'influence des conceptions des enseignants sur l'aménagement spatial. Que ce soit la formation initiale ou continue, il n'y aurait pas d'influence de la formation sur les conceptions des enseignants sur leur façon d'aménager leur classe. L'hypothèse 2 serait donc réfutée.

Par ailleurs, ce serait donc l'expérimentation qui potentiellement jouerait un rôle dans l'influence des conceptions des enseignants sur leur façon d'aménager leur classe.

4.4.3. Les constats du contexte du travail

A travers ce thème, nous chercherons à analyser des réponses nous permettant de répondre à l'hypothèse suivante : Le contexte de travail des enseignants pourrait influencer l'aménagement spatial de leur classe.

Enseignante	Niveau de classe actuel	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans l'école actuelle	Ancienneté dans le niveau de classe actuel
S	CM2	15 ans	10 ans	10 ans
M	CP	21 ans	7 ans	20 ans (cycle 2), 4 ans (CP pur)
C	CM2	25 ans	9 ans	5 ans
L	CE1	24 ans	10 ans	10 ans

Tableau 3 : Données récoltées aux questions 1, 2 et 3 du questionnaire

Les enseignantes interrogées ont une expérience du métier de professeur des écoles allant de 15 à 25 ans. On remarque qu'il n'y a pas de jeune enseignant ayant une expérience d'enseignement inférieur à 5 ans. Nous pouvons donc dire que les enseignantes interrogées ont acquis une expérience solide avec leur ancienneté dans le métier. Leur expérience dans leur établissement actuel varie entre 7 et 10 ans et leur expérience dans leur niveau de classe

Licence CC BY-NC-ND 3.0

actuel varie entre 4 et 10 ans. Nous pouvons remarquer ici que l'expérience de deux enseignantes est inférieure ou égale à 5 ans pour leur niveau de classe actuel. Nous pouvons noter que l'enseignante M indique enseigner à du cycle 2 depuis 20 ans donc son niveau de classe actuel repose très certainement sur une connaissance et une expérience solide du niveau CP.

4.4.3.1. Évolution avec l'ancienneté

L'enseignante S indique que l'expérience dans le métier d'enseignant, favorise la confiance en soi et donc cela fait évoluer la pratique en classe : « Ça vient avec le temps aussi. Plus on avance, plus on est sûr de nous et plus la gestion du groupe est facile ». La pratique étant en lien avec l'aménagement spatial de la classe, nous pouvons donc dire que l'expérience fait évoluer la façon dont on aménage sa classe. L'enseignante M indique que même avec son expérience, elle s'interroge parfois sur la pertinence de son agencement spatial par rapport à sa classe : « Même après 20 ans, selon les cohortes, il y a des moments où je me pose la question de : est-ce que ce le… ce groupe d'enfants se prête… va pouvoir rentrer dans le travail en îlots ».

Même avec l'ancienneté dans ce métier, les enseignants sont toujours amenés à réfléchir à l'agencement de leur classe. Malgré la confiance en soi développée, l'enseignant doit toujours manifester un regard réflexif quant à ses conceptions concernant le dispositif spatial dans sa classe. Nous avons choisi de ne pas mêler les contraintes avec la diversité des élèves qui change chaque année avec une nouvelle classe car cette idée rentre en compte pour les hypothèses 3 et 4 et nous avons choisi de l'intégrer uniquement à la dernière hypothèse qui concerne davantage les élèves.

4.4.3.2. Influence de la taille des salles et du mobilier

En effet, une salle de classe est déjà bâtie avec une forme propre et du matériel déjà installé. Cependant, la taille de la salle ne peut pas être modifiée et les enseignants sont parfois confrontés à des salles où l'espace est restreint. L'enseignante C souligne que la taille de la salle et la disposition du mobilier conditionnent fortement les choix d'aménagement : « Ma première disposition était en U avec des tables au milieu, car la classe était petite ». L'enseignante L mentionne le fait que l'espace de la classe détermine la façon dont on peut l'aménager : « Selon les salles de classe dont on dispose aussi ».

Nous pouvons également noter que certaines enseignantes mentionnent un lien entre l'agencement spatial de la classe et le nombre de niveaux de classe dans la salle. L'enseignante C mentionne un fonctionnement différent en fonction du nombre de niveaux que l'on a dans une classe : « On aménage pas une classe de la même manière si on a un double

Licence CC BY-NC-ND 3.0

niveau ou si on a un niveau simple ». L'enseignante M parle d'une gestion de l'espace pour réussir à faire cohabiter les deux niveaux : « J'ai eu avant beaucoup de double, voire triple niveau. Donc là aussi, c'était une gestion de l'espace, une organisation de l'espace qui était différente ».

D'après ces enseignantes, nous pouvons remarquer que les niveaux de classes restent souvent séparés sauf si l'enseignante décide de mélanger les élèves par rapport à leurs aptitudes (enseignante M : « J'avais pu créer des… un îlot un peu mixte avec des très bons lecteurs de CP et des petits lecteurs de… de CE1 par exemple »). Il faut donc de la place, beaucoup d'espace lorsque l'on a des doubles voire des triples niveaux.

Concernant le matériel, ce dernier est financé dans les écoles et est souvent déjà présent lorsqu'un nouvel enseignant arrive dans une classe. Cependant, le matériel n'est pas fixe la plupart du temps et l'enseignant peut donc décider de rajouter ou d'enlever du matériel. C'est par exemple le cas avec l'enseignante S qui indique : « Il y avait plein, plein, plein de matériel dans la classe. Donc là, on a tout… j'ai demandé à tout enlever déjà, pour que ce soit un peu plus épuré ». Par ailleurs cette enseignante indique avoir changé l'aménagement spatial de sa classe grâce à un financement du matériel : « Vu que du coup j'ai été financée [projet NEFL], j'ai pu voilà acheter le matériel adéquat ». En tant que remplaçante, l'enseignante L indique également que l'on n'a parfois pas le choix et que l'on doit s'adapter avec le matériel présent : « On n'a pas le choix avec les chaises attachées […] Il y avait des contraintes comme ça ».

Par ailleurs, l'enseignante C indique un lien entre le nombre d'élèves et la façon de disposer sa classe : « Si j'avais un petit nombre d'élèves, je pourrais changer de disposition oui […] Si on a 18 élèves, c'est pas la même chose que si on en a 25 ». L'enseignante M aussi dit : « Parce que j'ai la chance d'en avoir 20 [élèves] ». Cela montre donc une influence des contraintes matérielles et spatiales sur l'influence des conceptions des enseignants sur leur manière d'aménager leur classe.

Les contraintes liées au matériel et à l'espace de la classe sont donc parfois des freins à la mise en place de certains dispositifs spatiaux. Nous pouvons également noter que le nombre d'élèves est aussi une contrainte et il aurait été judicieux de le mentionner dans les hypothèses. Cependant l'hypothèse 3 regroupe déjà un grand nombre de paramètres et cela

Licence CC BY-NC-ND 3.0

aurait été difficile de vérifier cette hypothèse avec plus de variables. En revanche, concernant le matériel, il y a la dimension de la quantité mais aussi celle de l'accessibilité. Les attelages, ayant de multiples contraintes, ne sont pas des freins à la modulation de l'agencement spatial (enseignante C : « une organisation qui n'empêche pas le travail en groupe puisqu'on peut déplacer les tables, tourner les tables »). Le budget peut également permettre la réalisation d'un nouvel aménagement spatial car le dispositif flexible nécessite beaucoup de matériel et cela peut avoir un coût énorme. En somme, les contraintes matérielles et spatiales sembleraient exercer une influence sur les conceptions des enseignants quant à leur façon d'organiser l'espace de leur classe.

4.4.3.3. Influence d'éventuelles réformes des programmes scolaires

Toutes les enseignantes s'accordent à dire que les attendus de l'institution n'influencent pas leurs choix d'aménagement spatial. L'enseignante C indique que son organisation reste modulable et que cela n'a pas besoin de changer avec l'évolution des programmes : « Ma disposition n'entrave pas mon fonctionnement, elle est modulable ».

En effet, comme nous l'avons vu, les programmes indiquent des pistes de pédagogie à aborder avec les élèves. Il y en existe une multitude et chaque pédagogie, même si elle influence l'aménagement spatial d'une classe, peut s'appliquer avec différentes modalités à certains moments et l'aménagement peut être modulable pour ainsi opter pour le meilleur dispositif spatial (enseignante L : « On change déjà dans… au fil de la… de la journée, des activités, des promos, j'adapte déjà par rapport à ça »). L'enseignante M indiquent même que ce sont les élèves qui feront changer ou non leur dispositif spatial : « C'est pas les programmes qui me feront changer, ce sera les élèves ». On peut donc ainsi constater que les attendus de l'institution n'impacteraient pas les conceptions des enseignants sur leur façon d'agencer leur classe.

Parmi les diverses variantes qui composent l'hypothèse 3, nous retiendrons que les contraintes spatiales/matérielles et que l'expérience professionnelle des enseignants (ancienneté) pourraient influencer les conceptions des enseignants sur leur manière d'organiser l'espace de leur classe. D'ailleurs, le nombre d'élève est un paramètre intéressant qu'il faudrait toutefois chercher à vérifier. L'hypothèse 3 semblerait donc être validée (hors variable attendus de l'institution).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

4.4.4. Adaptation aux besoins des élèves et des enseignants

A travers ce thème, nous chercherons à analyser des réponses nous permettant de répondre à l'hypothèse suivante : Les besoins des élèves et des enseignants pourraient faire évoluer les conceptions des enseignants quant à l'aménagement spatial de leur classe.

Comme nous l'avons vu dans les réformes, les élèves sont au centre de l'école et l'enseignant doit pouvoir répondre aux besoins de ses élèves tant sur le plan apprentissage qu'émotionnel. Par ailleurs, l'enseignant doit lui pouvoir répondre à ses propres besoins afin de pouvoir exercer la ou les pédagogies qu'ils souhaitent mettre en place dans sa classe.

4.4.4.1. Prise en compte des besoins des élèves

Toutes les enseignantes indiquent que les diverses évolutions des dispositifs spatiaux proviennent des élèves qu'elles avaient en classe. Pour trois des enseignantes, le placement des élèves en frontal serait bénéfique pour eux afin qu'ils puissent rester concentrer mais aussi pour une qualité du geste graphique et de la copie.

L'enseignant M place d'abord tous les élèves en frontal : « Nous sommes partis donc vraiment de quelque chose de très frontel… de très frontal, de très classique… euh surtout dans un premier temps pour un souci de geste d'écriture. Voilà. Pour avoir tous les mêmes repères quand on trace les lettres » puis certains élèves restent placés en frontal à la période suivante : « Il faut qu'ils n'aient aucune distraction autour d'eux ». L'enseignante indique placer les élèves au fil de l'année en fonction de leur niveau et de leur autonomie mais qu'à la fin de l'année elle les dispose seulement en îlots : « Des îlots plus hétérogènes et moins en groupes de niveau, mais justement pour qu'il y ait plus d'échanges euh entre eux […] favoriser l'entraide entre eux ». L'enseignante mobilise donc plusieurs agencements spatiaux afin d'adapter au mieux sa pratique par rapport aux besoins des élèves.

L'enseignante L suit un même la même configuration que l'enseignante M dans le sens où elle place des élèves en frontal et certains évoluent en îlots : « Des tables en frontal face au tableau pour les élèves les plus en besoin, soit dans le spatio-temporel, ou soit dans la concentration, soit dans les besoins en apprentissage ». De plus, elle favorise les passages dans sa classe lui permettant d'accéder à un élève rapidement ou bien pour faciliter le déplacement des élèves dans la classe : « les enfants pour pouvoir vite aller d'un endroit à l'autre ». Par ailleurs, l'enseignante favorise le bien-être des élèves avec du matériel leur permettant d'être mieux installé à leur chaise : « Les enfants peuvent aussi avoir des coussins sur lesquels s'asseoir, ou alors des marchepieds ».

L'enseignante C n'a, quant à elle, qu'une disposition spatiale frontale où les élèves sont placés face au tableau. Deux îlots sont disposés au fond de la classe afin de permettre des travaux

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de groupes mais également la mise en place de différenciation. L'enseignante indique également avoir beaucoup changé d'aménagement spatial mais que c'est celui-ci auquel elle revient : « J'ai essayé les îlots, j'ai essayé les L, les U, un peu toutes les organisations et je suis revenu en fait à celle-ci ».

En revanche l'enseignante S met en place un aménagement flexible pour permettre à chacun de choisir son assise mais aussi d'éviter la stigmatisation des élèves à besoins particuliers : « Pour que les enfants se sentent bien, euh pour casser le modèle on va dire traditionnel de la classe en autobus, qui correspond pas du tout à tous les enfants euh et pour éviter aussi la stigmatisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ». L'enseignante exige seulement que les élèves soient positionnés frontalement au tableau pour la copie mais que pour les autres activités, ils peuvent se positionner comme ils le souhaitent avec l'assise qu'ils ont choisi au matin ou en aval de la pause méridienne. L'enseignante a d'abord commencé par le frontal puis les îlots mais a finalement opté pour l'agencement flexible qui lui permet d'avoir toutes les organisations en une seule : « Le but de mon aménagement, c'est de proposer toutes les modalités ». De plus, l'enseignante se soucie du bien-être des élèves avec la possibilité d'être à l'aise aussi bien sur l'assise au niveau des fesses que des pieds : « Le fait de travailler par terre, d'être en chaussons ou en chaussettes euh ça va déjà les mettre dans une condition où euh ils vont voilà… ils vont déjà se sentir mieux ». l'enseignante insiste vraiment sur le fait qu'il faut agencer sa classe pour les élèves, par rapport à eux : « Il faut qu'on fasse l'aménagement en fonction des gamins qu'on a […] Uniquement euh en voyant les enfants, leurs besoins […] Faut faire en fonction d'eux ». Chaque élève trouve le type de place qu'ils souhaitent en fonction de ses besoins. Par conséquent, l'enseignante atteste de réels changements avec le dispositif flexible : « Ils vont se mettre au travail beaucoup plus vite qu'avant […] On a aussi gagné en attention dans la classe. En attention, en concentration et en organisation aussi ».

4.4.4.2. Prise en compte des besoins de l'enseignant

L'enseignante S explique qu'en début de carrière, elle privilégiait un aménagement classique par souci de contrôle, avant d'expérimenter d'autres dispositifs en prenant confiance : « Je me suis laissée le temps de me faire confiance, car c'est compliqué au démarrage ». Elle indique également que cela répondait à ses propres besoins mais pas à ceux des élèves : « C'était que rassurant pour moi, mais en rien pour eux ». De plus l'enseignante indique après expérience, que le dispositif frontal ne lui correspond pas et que sa pédagogie est plus collaborative: « Je me reconnaissais pas du tout dans cette classe en autobus ». Cela indique que l'enseignante associe le modèle traditionnel à une pédagogie non collaborative.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L’enseignante C favorise un certain contrôle dans son agencement spatial. Elle indique préférer l’agencement en autobus car c’est : « une organisation qui ne favorise pas le bavardage ». De plus, sa disposition ne contraint pas le travail de groupe car elle peut moduler l’organisation spatiale de sa classe et « s'adapter aux modalités de travail choisies ». L’enseignante met un frein aux bavardages transgressifs mais favorise les communications collaboratives avec des travaux de groupes en changeant l’aménagement de la salle.

L’enseignante L favorise d’une part des emplacements en autobus pour les besoins de certains élèves mais aussi le fait qu’elle puisse circuler en classe facilement : « moi pour me déplacer dans la classe ». Le U ne lui permet pas de circuler facilement dans la classe et l’enseignante indique ne pas aimer ce dispositif. Elle favorise également des îlots qui répondent davantage à ses besoins. Lors de réguliers travaux en groupes, cela lui permet une organisation rapide pour que les élèves puissent se déplacer sans faire trop de bruit et sans avoir à déplacer les tables : « Je n'ai pas à bouger les tables à chaque fois. L'an dernier, […] il fallait déménager les tables, c'est pas pratique ». Par ailleurs, les élèves qui sont déjà installés sur des îlots sont placés par rapport à leur capacité à ne pas bavarder sans cesse : « Les enfants qui sont sur les îlots sont capables d'être silencieux et de travailler ». Cela montre également un certain contrôle de l’enseignante concernant les bavardages transgressifs.

Enfin, l’enseignante M mentionne deux besoins personnels. Premièrement, elle indique un besoin de pouvoir circuler facilement aux groupes d’élèves. L’agencement en E lui a permis de placer les élèves en fonction de leurs besoins mais cela lui permet également de pouvoir limiter ses déplacements par élève : « De les avoir regroupés ça nous permettait à nous de venir agir euh avec eux en une fois, au lieu de passer à quatre ou cinq endroits différents de la classe ». Deuxièmement, l’enseignante présente un besoin de coopération, de moment en collectif : « Dans ma pratique, il faut qu'on soit ensemble. Moi j'aime le coin regroupement avec des CP où on est tous euh ensemble euh rassemblés. Euh j'aime, je pratique, voilà le travail de groupe, binôme ». L’enseignante indique clairement ici qu’elle favorise la pédagogie coopérative. Par ailleurs, cette pédagogie, pour elle, ne fait pas sens avec le dispositif unique en autobus : « Je trouve le frontal très froid et très… plus individualiste ». Cependant l’enseignante s’interroge quand même sur la disposition en îlots par rapport aux bavardages transgressifs : « J'ai quand même un doute sur, plus je les rapproche et plus je crée de la distraction ». Par ailleurs, comme l’enseignante S, elle a débuté avec un agencement en

Licence CC BY-NC-ND 3.0

autobus très frontal par soucis d'autorité : « C'était vraiment plus lié à l'autorité où je me disais que le frontal est de les avoir quand même un peu tous espacés, était là… était la solution ». Elle réalise à présent que le frontal n'est pas forcément signe une organisation qui signifie avoir plus d'autorité : « Le frontal ou même où ils sont plus ou moins espacés n'est pas forcément signe ni d'autorité, ni forcément de mise au travail plus facile ».

Les besoins des élèves seraient un moteur des choix d'aménagement spatial. L'adaptation aux besoins élèves permet d'ajuster les dispositifs en fonction du bien être des élèves et des contraintes d'apprentissage et de concentration. Cependant, les enseignantes montrent en majorité un besoin de contrôle quant à la régulation des bavardages transgressifs. De plus, toutes expriment une pédagogie où apparaissent des travaux de groupes, des ateliers et donc des modalités en îlots par moment. Nous pouvons donc dire que la réponse aux besoins influencerait les conceptions des enseignants sur leur manière d'agencer l'espace de la classe. L'hypothèse 4 serait donc validée.

4.5. Synthèse de l'analyse

L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignantes mettrait en évidence plusieurs facteurs qui influenceraient les conceptions des professeurs quant à leur manière d'agencer l'espace de leur classe. Ces facteurs seraient principalement liés aux besoins élèves/enseignants, aux contraintes matérielles/spatiales. L'expérience des enseignants (ancienneté) et leur vécu personnel pourraient également être des facteurs influençant leurs conceptions quant à leur façon d'aménager leur classe.

En effet, l'aménagement spatial serait fortement influencé par la réponse aux besoins des élèves et aux propres besoins des enseignants. Certains adaptent leur disposition en fonction du niveau d'autonomie et de concentration des élèves. L'utilisation des îlots est préférée pour favoriser la collaboration, tandis que le frontal est préféré pour les élèves ayant besoin d'un cadre plus exigeant qui leur permet un meilleur accompagnement.

De plus, les choix de disposition seraient souvent limités par des contraintes matérielles et spatiales. En effet, la taille des salles et la disposition du mobilier conditionnent les choix des enseignants. Certains mettent en place des solutions en réduisant le gros matériel de la classe (type armoire) alors que d'autres adaptent leur organisation spatiale à leur espace de classe pour pallier ces contraintes.

Par ailleurs, cette analyse a révélé que l'ancienneté des enseignants ferait évoluer leur conception dans leur manière d'aménager leur classe au fil des années. Certains commencent avec une disposition classique en autobus, les rassurant, puis expérimentent d'autres

Licence CC BY-NC-ND 3.0

configurations au fil des années grâce à leur expérience avec des essais-erreurs-ajustements. L'expérience des enseignants, résultant de leur ancienneté, pourrait donc être un facteur dans l'évolution de leur conception sur leur façon d'organiser leur salle de classe.

L'expérience vécue en tant qu'élève jouerait également un rôle dans les choix d'aménagement. Certains enseignants reproduiraient l'organisation qu'ils avaient connue sans forcément être conscient de cela. D'autres rejettent consciemment certains modèles pour mettre en place des dispositifs qui conviennent mieux à d'autres facteurs, comme la prise en compte des besoins des élèves.

Enfin, pour les enseignants, l'évolution des programmes scolaires et plus largement les attendus de l'institution n'auraient pas d'impact sur l'aménagement spatial de leur classe. Ils préfèrent adapter leur dispositif spatial à leurs élèves et à leur(s) pédagogie(s) plutôt qu'aux réformes.

Pour finir, la plupart des enseignants confirment ne pas avoir reçu de formation initiale ou continue sur l'organisation spatiale de la classe (pour ceux ayant une expérience supérieure à 10 ans). En effet, l'acquisition des connaissances s'est faite principalement par autoformation et expérimentation. Cependant certains estiment qu'une formation sur ce sujet aurait pu influencer et les aider sur leur réflexion et leur prise de décision.

Nous pouvons donc énoncer à petite échelle par nos résultats non significatifs que l'hypothèse concernant le vécu personnel reste à vérifier, que celle concernant les contraintes est validée en excluant l'évolution des attendus de l'institution, que l'hypothèse sur la prise en compte des besoins est validée mais que celle qui concerne les formations suivies est réfutée.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Conclusion

L'aménagement spatial de la classe constitue un enjeu majeur dans la pratique enseignante, influencé par de multiples facteurs. Cette recherche visait à analyser comment les conceptions des enseignants façonnent l'organisation de leur espace de classe. Grâce à la recherche menée dans le cadre théorique et grâce à l'analyse de la recherche de terrain, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : De quelles manières l'aménagement spatial de la classe est-il influencé par les conceptions des enseignants ?

La théorie nous a apporté des informations sur le 19e siècle nous aidant à comprendre l'histoire et l'évolution de l'aménagement spatial de la classe. Le modèle traditionnel avec une discipline ferme et des tables en « rang d'oignon », dominait largement. Puis des réformes ont eu lieu à la suite de la prise en compte de l'élève en élémentaire dans les programmes et des révoltes sur le schéma d'enseignement des collèges et des lycées par les étudiants. Cela a amené à des changements au niveau des programmes et les enseignants ont commencé à mettre en place d'autres dispositifs spatiaux. Nous nous sommes également penchés sur les pédagogies qui pouvaient être mises en place et qui s'articulent avec au moins une organisation spatiale. Enfin, nous avons défini les conceptions des enseignants nous permettant de les définir. Ce travail nous a ensuite permis l'élaboration de quatre hypothèses que nous avons pu analyser grâce à une enquête de terrain.

Pour être plus précise, l'analyse des entretiens montre que la réponse aux besoins (plus particulièrement du côté élève) et les contraintes matérielles/spatiales sont les principaux facteurs déterminants des conceptions des enseignants qui influenceraient l'aménagement spatial de leur classe. L'expérience personnelle vécue des enseignants jouerait un rôle, mais de manière plus ou moins consciente, tandis que la formation initiale et continue exercerait une influence nulle du fait de l'absence de formations. Avec l'ancienneté, les enseignants semblent davantage expérimenter et diversifier leurs choix, adoptant des organisations plus modulables face à l'aménagement spatial.

L'analyse des entretiens menés permet de confirmer que deux hypothèses sont validées : les contraintes matérielles et spatiales ainsi que la prise en compte des besoins (plus particulièrement du côté élève) sont les principaux déterminants de l'aménagement spatial. L'ancienneté des professeurs joue également un rôle dans l'expérimentation et l'évolution des choix d'agencement. En revanche, la formation initiale et continue a un impact nul ; les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience n'ont reçu que peu ou pas d'enseignement sur ce sujet. Il faudrait cependant interroger de jeunes enseignants, ayant eux reçu une formation initiale sur l'aménagement spatial de la classe afin de revérifier cette hypothèse avec un public plus large et donc de manière plus générale. Nous pouvons donc supposer qu'il pourrait y

Licence CC BY-NC-ND 3.0

avoir une potentielle influence des formations initiales. Quant à elle, l'expérience personnelle vécue en tant qu'élève semble jouer un rôle, de manière plus implicite du fait du caractère plus ou moins conscient de cette influence. Cela mériterait plus de recherches afin d'approfondir cette notion et de vérifier l'exactitude ou non de cette influence.

Ainsi, les enseignants adaptent avant tout leur organisation spatiale en fonction des réalités de terrain. Contrairement aux idées reçues, les réformes et évolutions institutionnelles semblent avoir peu d'impact sur ces choix, les enseignants préférant s'appuyer sur leur propre expérience et sur les dynamiques de classe au fil des années scolaires.

Cependant, au vu de l'échantillon très limitée, les résultats de cette recherche sont à utiliser avec parcimonie. Une recherche plus approfondie avec une méthodologie plus variée et un échantillon significatif permettrait d'affiner ces conclusions et de mieux comprendre la manière dont les conceptions des enseignants influencent l'agencement de leur classe.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Références bibliographiques

Articles

ALLAM Marie-Charlotte et CHARTIER Marie, 2023, « Modifier l'aménagement de la classe pour le bienêtre des élèves : vers une forme scolaire flexible ? », *Raisons éducatives*, 2023, vol. 27, nº 1, p. 131-151.

CHEVALIER Jean-Pierre, 2020, « Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, 27 mars 2020, vol. 94, nº 1.

CHIFFLOT Martine, 2008, « De la relation pédagogique », *L'Enseignement philosophique*, 2008, 58e Année, nº 5, p. 63-75.

CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 26 mars 2020, vol. 94, nº 1

DEFRESNE Florence et KROP Jérôme, 2016, « La massification scolaire sous la Ve République », 2016.

FORESTIER Yann, 2010, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, 2010, vol. 29, nº 1, p. 181-196.

FORSTER Simone, 2004, « Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir », Bulletin de la CIIP, 2004, nº 15

FORSTER Simone, 2004, « L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace », Bulletin de la CIIP, 2004, nº 15

FORSTER Simone, 2004, « Quelles formes de classe pour quelles pédagogies? » : interview Pierre-Philippe Bugnard, historien de l'éducation à l'Université de Fribourg et Neuchâtel. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 15, 10-11

HARDOUIN Magali, 2020, « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques », *Géocarrefour*, 27 mars 2020, vol. 94, nº 1.

HOUSSAYE Jean, 1994, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », *Recherche en soins infirmiers*, 1994, vol. 38, nº 3, p. 10-19.

KAHN Pierre, 2008, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, 2008, vol. 34, nº 2, p. 43-58.

KERZIL Jennifer, 2009, « Constructivisme » dans *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Érès (coll. « Éducation - Formation »), p. 112-113.

LABINAL Guilhem et MENDIBIL Didier, 2021, *Structures et proxémie dans la classe*, Géoconfluences, octobre 2021.

LEROUX Mylène, BERGERON Léna, TURCOTTE Sylvain, DESCHENES Geneviève, SMITH Jonathan, MALBOEUF-HURTUBISE Catherine, RIEL Jessica, BERGERON Julie et BERRIGAN Félix, 2021, « L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 7 mars 2021, nº 59.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

MARINE Claudette et ESCRIBE Christian, 2016, « John B. Watson (1878-1958). Une science du comportement » dans *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines (coll. « Petite bibliothèque »), p. 51-54.

MIALARET Gaston, 1991, « B 5 / Les méthodes pédagogiques » dans *Pédagogie générale*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (coll. « Fondamental »), p. 221-269

MUSSET Marie, 2015, « Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir », *Diversité*, 2015, vol. 179, nº 1, p. 41-45

PROST Antoine, 2004, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique » dans Jacques Girault (ed.), *Les enseignants dans la société française du xxe siècle : Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Éditions de la Sorbonne (coll. « Histoire de la France aux XIXe et XXe siècles »), p. 147-164.

ROBERT André Désiré, 2008, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008, vol. 41, nº 3, p. 27-45.

SIEMENS George, 2006, « Connectivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage », *Réseau canadien d'information sur le patrimoine*.

VAUSE Anne, 2009, « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », 2009.

Bulletins officiels

« LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », 2013.

LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance - Dossiers législatifs - Légifrance, https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000037732067/

Chapitre d'ouvrage

FOUCAULT Michel, 1993, « Chapitre II. Les moyens du bon dressement » dans *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard (coll. « Tel »), p. 200-227.

POUSSIN Charlotte, 2021, « Chapitre III. Une proposition pédagogique alternative et révolutionnaire : la pédagogie scientifique », *Que sais-je ?*, 26 février 2021, vol. 2, p. 79-119.

Mémoire

MEIGNAN Claire, 2014, « L'aménagement de l'espace en pédagogie Freinet », 2014.

Sitographies

Aménager sa classe pour servir sa pédagogie, https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/amenager-sa-classe-pour-servir-sa-pedagogie, 28 mars 2024.

Comment aménager sa classe de CP dédoublé ?, https://eduscol.education.fr/document/14194/download, 2017

https://eduscol.education.fr/document/14194/download

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

Licence CC BY-NC-ND 3.0

LAROUSSE Éditions, *Événements de mai 1968 - LAROUSSE*, https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/%C3%A9v%C3%A9nements_de_mai_1968/131140, consulté le 29 octobre 2024.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512.

Les théories de l'apprentissage, https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/, 9 décembre 2021.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexes

Annexe 1. Questions de l'entretien semi-directif 60
Annexe 2. Entretien mené avec l'enseignante S 62
Annexe 3. Entretien mené avec l'enseignante M 67
Annexe 4. Entretien mené avec l'enseignante C 74
Annexe 5. Entretien mené avec l'enseignante L 78

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 1. Questions de l'entretien semi-directif

PARTIE 1

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2- Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

3- Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau de classe ?

4- Accordez-vous une attention particulière à l'aménagement spatial de la classe ?

PARTIE 2

5- Actuellement quel est l'aménagement spatial de votre classe ?

6- Pourquoi avoir choisi celui-ci ?

7- Est-ce que vous adoptez d'autres organisations spatiales avec votre classe ? (changement durant l'année, dans la journée ou selon les disciplines) Si oui, laquelle/lesquelles ?

8- Pourquoi?

9- Depuis combien de temps fonctionnez-vous avec cette organisation ?

10- Pourquoi préférez-vous le dispositif spatial actuel de votre classe par rapport aux autres qui existent ? (autobus, îlots, en U, flexible)

PARTIE 3

11- Quelle formation initiale avez-vous suivie pour être enseignant ? (IUFM, ESPE, INSPE)

12- Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des cours sur l'aménagement spatial de la classe ?

13- Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des stages de pratiques ?

14- Est-ce que votre formation initiale (cours + pratiques s'il y en a eu) a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

15- Avez-vous eu une ou des formation(s) continue(s) concernant l'agencement spatial des classes ?

SI OUI -> 16- Est-ce que cela a influencé vos choix quant à l'aménagement de votre classe ?

SI NON -> 16 bis- Est-ce que cela aurait pu influencé vos choix quant à l'aménagement de votre classe ?

PARTIE 4

17- Au cours de votre carrière, avez-vous exploité d'autres dispositifs spatiaux avant celui-ci ? Si oui, lesquels ?

18- Pourquoi avez-vous effectué ces divers changements ?

19- Au début de votre carrière, quel était l'aménagement spatial dont vous disposiez dans votre classe ?

20- Pourquoi aviez-vous cet agencement ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PARTIE 5

21- Pourquoi en avoir changé ?

22- Quelle était la principale organisation spatiale que vous avez vécu en tant qu'élève en élémentaire ?

23- Est-ce que cela a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

24- Pensez-vous changer de dispositif spatial avec l'évolution des programmes?

25- Pourquoi ?

26- Pour quelle(s) raison(s) changeriez-vous (à nouveau) l'aménagement spatial de votre classe ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 2. Entretien mené avec l'enseignante S

A: Parfait, on va pouvoir commencer. Alors, depuis combien de temps enseignez-vous ?

S: Euh… 15 ans.

A: D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

S: 10 ans.

A: Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau de classe ?

S: Euh tchouc tchouc tchouc… j'ai soit des CM1-CM2, soit des CM2. Donc euh en CM euh beh 10 ans, depuis que je suis là.

A: Accordez-vous une attention particulière à l'aménagement spatial de la classe ?

S: Ah ben oui !

A: Actuellement, quel est l'aménagement spatial de votre classe ?

S: Là, on est en classe flexible grâce à un projet NEFL euh monté y'a 3 ans. Donc là, on a des tables en bois pour ceux qui veulent travailler par terre de manière individuelle, une table carrée par terre aussi pour le travail de groupe à terre, euh des tables à mi-hauteur avec des ballons, 3, des tables hautes avec des tabourets oscillants hauts, et une grande table avec des tabourets oscillants aussi pour travailler à plusieurs. Et après euh des tables plus traditionnelles avec soit des tabourets, soit des chaises, soit des chaises euh rehaussées, soit... c'est tout. Et avec des chambres à air aussi au niveau des chaises.

A: Et euh pourquoi avoir choisi celui-ci ?

S: Pour que les enfants se sentent bien, euh pour casser le modèle on va dire traditionnel de la classe en autobus, qui correspond pas du tout à tous les enfants euh et pour éviter aussi la stigmatisation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Voilà, on avait trop tendance à proposer euh les fidgets ou euh… ou euh les ballons ou les tabourets oscillants pour les enfants à besoins éducatifs. Du coup, là, tout le monde peut les utiliser. Donc comme ça, on les stigmatise pas. C'est pas que ces enfants-là qui peuvent prendre le matériel, c'est tout le monde. Donc on met… voilà montre du doigt personne et euh tout le monde évolue comme ça. Et on a aussi gagné en attention dans la classe. En attention, en concentration et en organisation aussi voilà.

A: D'accord. Est-ce que vous adoptez d'autres organisations spatiales avec votre classe ? Et si oui, laquelle ou lesquelles ?

S: Euh nous, on peut travailler de manière individuelle ou par deux ou en groupe. Euh voilà… Après, pour tout ce qui est débat, lecture et tout ça, là, ils s'installent comme ils ont envie. Mais

Licence CC BY-NC-ND 3.0

en fait euh y’a pas d'autres modalités parce qu'il y a toutes les modalités, là, ils s'installent comme ils veulent. Donc au final, j’en ai pas d'autres.

A: Depuis combien de temps fonctionnez-vous avec cette organisation ?

S: Euh trois ans.

A: D'accord. Pourquoi préférez-vous ce dispositif spatial par rapport aux autres qui existent ? Donc il y a le U, l’îlot et le...

S: C'est plus facile pour les mettre en... par exemple, pour faire du travail de groupe, c'est beaucoup plus simple parce que du coup, la classe est déjà prête à ça. Donc on gagne du temps. Et après au niveau attention. Du coup, là, par exemple, le fait de travailler par terre, d'être en chaussons ou en chaussettes euh ça va déjà les mettre dans une condition où euh ils vont voilà… ils vont déjà se sentir mieux et du coup, ils vont travailler… ils vont se mettre au travail beaucoup plus vite qu'avant, je trouve. Et pareil au niveau organisation, ils vont vraiment gagner parce que euh ne pas avoir son casier à côté de soi, devoir aller chercher son matériel, savoir ce qu'on va faire du coup lire l'emploi du temps, le comprendre. Euh du coup, c'est beaucoup plus simple.

A: Alors maintenant, ça vous concerne plus particulièrement. Quelle formation initiale avez-vous suivi pour être enseignante ?

S: Bac général S à l'époque. Maintenant, je sais plus ce que c'est. Licence de biologie humaine, BCP. Et après du coup euh Master 1, Master 2. Alors première promo de Master 2. Et puis voilà les Master 1, Master 2 à Limoges euh à l'IUFM à l'époque. Et après voilà, concours.

A: Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des cours sur l'aménagement spatial de la classe ?

S: Pas du tout.

A: Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des stages de pratique ?

S: Ouais. Oui, oui on en a eu pas mal des stages euh plusieurs semaines, même en responsabilité, on avait eu… des stages en responsabilité de trois semaines euh je pense que ça, ça n'a pas beaucoup changé mais oui, oui on en a eu.

A: Est-ce que votre formation initiale a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

S: Non, pas du tout. C'est uniquement euh en voyant les enfants, leurs besoins, les changements. Euh et puis moi, ma façon de travailler. Je me reconnaissais pas du tout dans cette classe en autobus, en rang d’oignon là. Donc euh j'ai commencé par mettre uniquement

Licence CC BY-NC-ND 3.0

des îlots en place. Voilà comme ça, au moins, on pouvait travailler en groupe plus facilement. Et vu que je travaille beaucoup en coopération, c'était vachement plus facile. Et après du coup euh bha après le projet NEFL et euh bha les sous. Vu que du coup j'ai été financée, j'ai pu voilà acheter le matériel adéquat.

A: Avez-vous eu une ou des formations continues concernant l'ajustement spatial des classes ?

S: Non, pas du tout.

A: Est-ce que vous pensez que cela aurait pu influencer vos choix quant à l'aménagement de votre classe ?

S: Je pense qu'il faut qu'on fasse l'aménagement en fonction des gamins qu'on a. Donc euh… franchement euh… Là le but de mon aménagement, c'est de proposer toutes les modalités. Voilà. J'ai des enfants qui vont toujours être à la même place, qui vont jamais vouloir changer et ils font ce qu'ils veulent en fait. J'en ai d'autres qui vont euh toujours être par terre. Et j'en ai qui voilà vont toujours avoir besoin de leur place précis… leur place prédéfinie. Et en plus, être sur une chaise euh voilà sans utiliser de fidget, une chaise stable traditionnelle on va dire. Donc non le but, c'est… faut faire en fonction d'eux. Cela va dépendre des années et des enfants.

A: Au cours de votre carrière, avez-vous exploité d'autres dispositifs spatiaux avant celui-ci ? Et si oui, lesquels ?

S: Euh bha j'avais juste mis les tables en îlot. Euh voilà. Donc je commençais l'année avec la traditi… plutôt traditionnelle, avec les enfants face à moi, pour voir un petit peu les comportements et tout ça. Puis après, ça vient avec le temps aussi. Plus on avance, plus on est sûr de nous et plus la gestion du groupe est facile. Après, commencer tout de suite comme ça en début de carrière, je pense pas que je l'aurais fait. C'est plus facile de tenir les enfants et d'avoir une relation euh… voilà bienveillante, je pense, quand nous déjà, on se sent en confiance. Donc si, dès la première année, j'me… je me serais pas permis ça, j'pense. Peut-être plutôt pour moi hein parce que j'aurais eu peur que ça parte n'importe comment. Là maintenant, dès le début d'année, on commence comme ça.

A: Au début de votre carrière, quel était l'aménagement spatial que vous aviez dans votre classe ?

S: Traditionnel euh voilà face au tableau.

A: Et pourquoi est-ce que vous aviez cet agencement ?

S: Parce que c'était comme ça dans l'école quand je suis arrivée. Donc les tables étaient agencées de cette manière-là. Euh y'avait pas de possibilité d'achat autrement. Et puis moi,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

je pense que c'était… ça me rassurait énormément d'avoir un élève, une table, une chaise, et face au bureau fin face au tableau, je veux dire. C'était très rassurant. Et au final, au fil du temps, je me suis rendue compte que c'était que rassurant pour moi, mais en rien pour eux.

A: Donc en fait, vous avez changé après l'autobus pour plutôt mettre des îlots.

S: On est passé sur des îlots et après, ça me convenait toujours pas. C'était toujours pas assez. Donc là est arrivé le projet NEFL et du coup, j'ai sauté sur l'occasion.

A: D'accord. Quelle était la principale organisation spatiale que vous avez vécue en tant qu'élève en élémentaire ?

S: Uniquement l'autobus.

A: Est-ce que cela a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

S: Euh oui, parce que justement, c'est ce que je voulais pas reproduire. Mais comme je te disais, je me suis laissé le temps quand même de me faire confiance parce que c'est compliqué au démarrage. Voilà. Les premières semaines de classe, on sait que c'est là où tout se détermine. Donc les premières années, moi, ça m'a rassurée. Après, souvent, je faisais ça en P1 et en P2, je passais à euh des îlots. Et puis après, en P3, on restait sur des îlots, mais on pouvait changer de place voilà. J'ai toujours quand même euh… voilà changé les meubles de place, on va dire. Déjà, tout ce qui est matériel et tout ça, le sortir de la classe, j'avais la chance d'avoir une autre pièce à côté. Quand je suis arrivée ici, tout le matériel était dans la classe. L'armoire à côté était là, en fait. Et du coup, il y avait plein, plein, plein de matériel dans la classe. Donc là, on a tout… j'ai demandé à tout enlever déjà, pour que ce soit un peu plus épuré. Et puis après, ouais on a… Petit à petit, ça s'est fait. Mais j'pense qu'il faut déjà avoir confiance en soi.

A: Pensez-vous changer de dispositif spatial avec l'évolution des programmes ?

S: Non, fin… je vois pas le rapport. Non

A: Et enfin, pour quelles raisons changeriez-vous à nouveau l'aménagement spatial de votre classe ?

S: Euh si j'étais face à des enfants qui se sentiraient plus rassurés euh on va dire en frontal, entre guillemets. Mais à côté de ça, j'ai aussi des tables qui le permettent. Donc là, je vois pas pourquoi je changerais, vu que tout le monde y trouve son compte. Après, le jour où sur 25 gamins, les 25 arrivent le matin en me disant « Bha moi, je veux une place sur une chaise, avec une table et face au tableau » euh bha j'aménagerais en fonction de ça. Là, pour l'instant, tout le monde trouve une place. Voilà, en fonction de leurs besoins à eux. Et surtout, on met pas en avant les gamins qui, eux, ont des besoins particuliers, voilà dossiers MDPH et tout ça. Quand on rentre dans la classe, on peut pas dire « Lui a un dossier MDPH et pas elle ». Voilà,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

c'est tout ce que je voulais pas moi tu vois. Par exemple, P et A euh je voulais pas que eux ils aient le droit au ballon et au tabouret oscillant, et pourquoi pas les autres, en fait. Ça euh… Pas de stigmatisation et que tout le monde y trouve son compte voilà. Une gamine comme J, qui est excellente et qui est très performante euh elle sera tout le temps par terre ou sur un ballon. Elle sera jamais sur une place entre guillemets euh traditionnelle. À côté de ça, une gamine comme L, elle sera tout le temps sur une place traditionnelle. Parce qu'elle ne veut pas être par terre, elle ne supporte pas ça et euh ni les ballons. Voilà, donc ils ont tous trouvé leur… voilà… trouver leur place. Et à côté de ça, F, par exemple, va changer tout le temps. Lui va tout le temps changer, va tout le temps être à des endroits différents. Euh c'est pas mal aussi pour le repérage spatiaux. Parce que du coup, être capable d'écrire ce qu'il y a au tableau, quand on a essayé une place, quand on est… alors que quand on est à une autre, ça fait travailler d'autres choses. Fin ça aussi, c'est bien. Parce qu'au collège, il auront pas tout le temps la même place dans tous les cours et les salles sont faites de manière différente. Donc là voilà on s'habitue qu'on soit n'importe où, dans n'importe quelle position on est capable de... Y'a quand même une règle, c'est quand on copie des leçons par contre, c'est obligatoirement face au tableau. Donc là, qu'ils soient par terre, sur les ballons, avec un z-tool, tabouret oscillant ou place traditionnelle, il faut au moins être face au tableau. Ça, c'est la seule euh chose que je leur euh impose. Voilà.

A: D'accord, super. Eh bien l'entretien est terminé.

[14 min 11 s]

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 3. Entretien mené avec l'enseignante M

A: On va commencer l'entretien. Tout d'abord, depuis combien de temps enseignez-vous ?

M: 21 ans.

A: D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

M: Euh attends, je suis arrivée en 2018, septembre 2018, donc 18, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024. C'était ma septième rentrée. Sept ans.

A: Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau de classe ?

M: Euh alors cycle 2, ça doit faire 20 ans. Cycle deux et CP avec que des CP. C'est ma quatrième année je crois.

A: D'accord. Euh, accordez-vous une attention particulière à l'aménagement spatiale de la classe ?

M: Oui !

A: Actuellement, quel est l'aménagement spatiale de votre classe ?

M: Alors nous sommes au mois de novembre. Elle est maintenant euh en, on va dire deux E qui se font face à face ; un U coupé quand même au fond pour qu'il y ait un passage et avec des petits quand même enfants qui sont encore en frontal. Donc je ne sais pas si ça a un nom particulier cette disposition en deux E qui sont symétriques.

A: Euh, pourquoi avoir choisi celui-ci?

M: Alors pour euh… Est-ce que j'ai le droit de développer que sur le frontal que j'aime pas trop maintenant? Ou euh…

A: Vous faites comme vous en avez envie.

M: D'accord. Donc, non, on était arrivé à un niveau de CP où on n'avait plus besoin forcément d'être tous face au tableau… euh pour le geste graphique. Certains en avaient encore besoin et donc on avait envie aussi de réunir certains enfants en fonction de leur niveau et des besoins qu'ils avaient. Donc on a un premier E à gauche avec une moitié d'élèves, on va dire plutôt autonomes, euh débrouillards, qui… On a une moitié d'élèves qui a moins besoin de nous. Et dans l'autre E, côté fenêtre, euh on a vraiment gardé trois enfants en frontal et en table individuelle devant, en grande difficulté qui ont besoin et d'attention et surtout de… qui ont ou ils ont… il faut qu'ils n'aient aucune distraction autour d'eux. Donc on a essayé de limiter euh la distraction autour d'eux. Et un autre groupe un peu plus derrière, mitigé mais qui ont des… des difficultés communes, donc de les avoir regroupés ça nous permettait à nous de venir agir

Licence CC BY-NC-ND 3.0

euh avec eux en une fois, au lieu de passer à quatre ou cinq endroits différents de la classe ; ils étaient éparpillés.

A: D'accord. Est-ce que vous adoptez d'autres organisations spatiales avec votre classe ? Et si oui, laquelle ou lesquelles?

M: Alors il y a deux choses dans la réponse ; c'est que même si là ils ont chacun une place dans cette disposition que je viens de décrire, il y a aussi d'autres espaces dans la classe de travail. Donc un coin regroupement, une table, ce que j'appelle une table ronde, un peu comme une table d'appui où ils… je déplace des élèves à moi et un îlot avec un autre tableau qui est au fond de la classe… euh pareil, où ce sont des enfants que je choisis, qui à un moment donné pour un travail, se déplacent pour vinnir… pour venir travailler pardon, face à ce tableau qui est en fond de classe. Donc ça c'est… en ce moment et après souvent ça évolue au fil de l'année. Donc non, je change… on change parce qu'on est deux dans la classe, mais on change de disposition à peu près toutes les périodes on va dire. Et donc, si tu veux que je détaille, nous sommes partis donc vraiment de quelque chose de très frontel… de très frontal, de très classique… euh surtout dans un premier temps pour un souci de geste d'écriture. Voilà. Pour avoir tous les mêmes repères quand on trace les lettres au départ sur euh… je tourne euh vers le couloir où je tourne euh vers la cour euh parce qu'en début de CP droite et gauche, même en fin de CP ceci dit, mais droite et gauche ne sont pas forcément acquis mais quand on tourne tous dans le même sens, euh là on est dans un intermédiaire où on est plus pour nous sur des groupes de niveau pour pouvoir être plus efficace dans nos déplacements… et pareil pour qu'ils travaillent ensemble, qu'on ait des binômes plutôt homogènes quand ils travaillent euh de manière quotidienne pour s'aider, qu'il n'y en ait pas un qui donne les réponses à l'autre et que l'autre soit toujours dans l'attente ou dans la copie des fois parce que ça arrive du… de celui qui est à côté de lui. Donc là, parce que même s'il copie, des fois ils sont au même niveau, donc il n'y a pas grand-chose à copier… euh et on va attendre jusqu'à la fin de l'année euh alors, P3, on va rester sur quelque chose d'un peu mixte, où il y aura un mélange euh de frontal et d'îlot, selon les besoins, encore une fois, je pense, des enfants pour tendre, on aime bien quand même sur la fin de l'année sur des îlots plus hétérogènes et moins en groupes de niveau, mais justement pour qu'il y ait plus d'échanges euh entre eux mais là c'est quand on a atteint quand même un certain… pour tous… certains… une certaine autonomie de lecture. On va dire que le palier, ça va être quand tous auront bien démarré en lecture… euh qu'ils seront tous déchiffreurs, tous, même petit lecteur, on arrivera à créer des îlots hétérogènes pour là… euh favoriser l'entraide entre eux.

A: D'accord. Depuis combien de temps fonctionnez-vous avec toute cette organisation ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

M: Depuis que j'ai un CP pur… j'ai eu avant beaucoup de double, voire triple niveau. Donc là aussi, c'était une gestion de l'espace, une organisation de l'espace qui était différente parce qu'il fallait euh… qu'il y ait donc de… de… deux niveaux aussi qui cohabitent. Ceci dit, euh même s'il y avait deux niveaux qui cohabitaient, euh on va dire droite et gauche, il n'empêche qu'on commençait souvent en frontal les deux niveaux, qu'on se retournait un petit peu et qu'on finissait en îlots, même s'il y avait cette séparation des deux niveaux. Il y a pu y avoir sur du double niveau CP… euh CP-CE1, avec par exemple en lecture des CP très avancés, des CE1 faibles en lecture où il y avait… on… ça se rejoignait. J'avais pu créer des… un îlot un peu mixte avec des très bons lecteurs de CP et des petits lecteurs de… de CE1 par exemple.

A: D'accord. Quel dispositif spatial préférez-vous parmi tous ceux qui existent ? Et pourquoi ?

M: Alors euh… ceux que je préfère sur le papier on va dire dans l'idée, dans l'idéal, est quand même euh les îlots par rapport au travail de coopération, par rapport au travail d'entraide, par rapport au travail de groupe en général, où je trouve le frontal très froid et très… plus individualiste. Euh cependant, sur des… certaines cohortes avec des enfants… même pas à besoins particuliers, mais des fois on a des cohortes d'enfants plus bavards euh qui bougent plus, ça dépend quand même des enfants qu'on a en face de nous, ou qui ont du mal à se concentrer. C'est peut-être le souci qu'on va avoir cette année où ils ont du… plus de mal à se mettre au travail euh... Alors voilà. On est dans le questionnement sur est-ce que l'îlot va favoriser la mise au travail par l'entraide ? Ou est-ce que ça va être le jeu et le lieu où on va augmenter le jeu et les bavardages ? Euh… même après 20 ans, selon les cohortes, il y a des moments où je me pose la question de : est-ce que ce le… ce groupe d'enfants se prête… va pouvoir rentrer dans le travail en îlots sans que ça devienne des bavardages incessants ou sans que ça devienne des moments bha de jeu quoi ? Donc pour l'instant la mise au travail était longue, on n'y est pas encore tout à fait et euh j'ai quand même un doute sur, plus je les rapproche et plus je crée de la distraction.

A: D'accord. Alors maintenant, quelle formation initiale avez-vous suivie pour être enseignante ?

M: Euh alors moi c'était l'époque de l'IUFM. Euh donc j'ai appris une licence de lettres, modernes. J'ai passé le concours d'entrée à l'IUFM, donc j'ai fait un… an en première année d'IUFM. J'ai passé le concours à la fin de la première année d'IUFM. Et la deuxième année à l'IUFM nous étions donc titulaires du concours et stagiaires, mais on n'avait pas de classe. Pour notre année de stage, nous étions à l'IUFM avec des stages filés, donc dans des classes de pratique accompagnée et des stages de deux, trois et quatre semaines en responsabilité. Et après j'ai eu une classe en T1 une fois que j'ai été titularisée.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

A: D’accord. Euh lors de votre formation initiale, avez-vous eu des cours sur l'aménagement spatial de la classe ?

M: Alors là, tu fais appel à ma mémoire vieillissante… Je n'ai pas souvenir. Je ne dis pas que… mais je n'ai pas souvenir d'avoir eu des cours sur euh… les euh… sur l'organisation spatiale de la classe. J'ai pas souvenir. Honnêtement.

A: Lors de votre formation initiale avez-vous eu des stages de pratique ?

M: Oui. Pratique accompagnée euh observation, pratique accompagnée et responsabilité.

A: D'accord. Euh est-ce que votre formation initiale a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe?

M: Je pense que oui. Selon euh… euh les maîtres formateurs ou les classes, même après où on était en responsabilité dans lesquelles là on était deux, deux, trois, quatre semaines. On ne pouvait pas changer forcément euh l'organisation spatiale. On avait même un stage où on était par exemple un jeudi par mois fin, c'était très bizarre dans la même classe donc là encore moins, je veux dire la possibilité de changer l'espace. Et effectivement, quand on arrive dans des espaces vraiment établis par d'autres, qu'on n'a pas choisi, qu'il faut rentrer dedans… euh ça fait réfléchir à quelle organisation je souhaiterais.

A: D'accord. Euh… Avez-vous une ou des formations continues concernant l'agencement spatial des classes?

M: …Non. Non. Franchement, je crois pas.

A: Est-ce que cela aurait pu influencer vos choix quant à l'aménagement de votre classe?

M: Si j'avais eu une formation ? Euh je pense qu'après euh… en tout cas une dizaine d'années de pratique, j'aurais bien aimé euh mettre à plat euh et en tout cas mettre, mettre des mots euh sur toutes les organisations possibles pour euh… pour me poser en tout cas, et réfléchir à ça, avoir ce temps-là euh… ce temps-là de réflexion. Après, ça s'est fait de manière informelle, ça s'est fait sur mon temps perso ou voilà, ou sur des expériences ; on essaye un truc, ah ben non, trois jours après on se rend compte que ça ne marche pas et c'est erreur quoi, comme les élèves. Euh mais oui, j'aurais bien aimé.

A: C’est intéressant. Au cours de votre carrière, avez-vous donc exploité d'autres dispositifs spatiaux avant le U et les îlots?

M: …Euh alors, qu'est ce qui resterait?

A: Ben du coup, oui, vous l’avez déjà dit, le frontal.

M: Le frontal oui, j’en fais, le mixte aussi. Il y a que flexible que j'ai jamais testé et… expérimenté.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

A: D'accord. Pourquoi avez-vous effectué ces divers changements?

M: Euh… Eh bhé, ils sont liés… au groupe d'élèves en général, aux niveaux, aux contraintes du niveau ; du double ou du triple niveau. Euh… et ils sont liés euh bha après, ce sont les choix pédagogiques qu'on a envie de, de… comment dire… de défendre un petit peu euh dans sa classe. Euh moi, le frontal collectif oral, euh j'y arrive pas. Dans ma pratique, il faut qu'on soit ensemble. Moi j'aime le coin regroupement avec des CP où on est tous euh ensemble euh rassemblés. Euh j'aime, je pratique, voilà le travail de groupe, binôme, trois au sein de la journée. Je pense à leur vraie place ; ils y restent pas tant que ça, en fait sur le… le temps d'une journée.

A: D'accord. Au début de votre carrière, quel était l'aménagement spatial que vous aviez dans votre classe ?

M: Alors euh… si je me souviens bien. Je… alors j'avais un double niveau ; j'avais un CP-CE1 ma première année et c'était… J'avais des CP en frontal et j'avais un petit groupe de CE1, six CE1 qui étaient en îlots.

A: D'accord. Et pourquoi aviez-vous cet agencement alors ?

M: Alors euh… un peu par le fruit du hasard quand même. Euh j'avais du mal à me dire que mes pauvres six CE1, parce que c'était un petit groupe, j'allais les laisser deux par deux et puis j'avais besoin de créer un, un groupe. Ils n'étaient déjà que six, donc j'avais besoin qu'ils créent vraiment une dynamique de groupe. Donc l'îlot me semblait évident pour euh créer cette dynamique de groupe à six. Et c'est vrai qu'au CP, euh au départ, la peur du bavardage, la peur d'être débordé, c'était vraiment plus lié à l'autorité où je me disais que le frontal est de les avoir quand même un peu tous espacés, était là… était la solution.

A: Donc, ça va un petit peu se répéter mais pourquoi justement avoir changé euh par rapport à maintenant?

M: Bon alors là bon je vais pas forcément… tu peux faire cf les questions hein les réponses précédentes, mais effectivement euh à la pratique en tout cas euh le frontal ou même où ils sont plus ou moins espacés n'est pas forcément signe ni d'autorité, ni forcément de mise au travail plus facile. Et euh selon… Mais je reste quand même, je nuance vraiment sur certaines cohortes ou certains groupes ou certaines années où euh les, les rassembler peut être préjudiciable aussi. Voilà, je reste nuancé quand même là-dessus sur… on s'adapte aussi aux élèves qu'on a chaque année. Il y a pas une recette magique avec un aménagement euh magique qui va marcher tous les ans.

A: Quelle était la principale organisation spatiale que vous avez vécu en tant qu'élève en élémentaire ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

M: Merci de me rappeler que c'était loin. Alors. Je pense vraiment que euh… Moi j'étais à l'école dans les années 80 euh ouais 80 début 90 et euh on était à une période où j'ai vécu pas mal d'îlots, en fait. Euh j'ai des souvenirs de frontales en CP très vagues, mais j'ai des souvenirs. Mais j'ai des souvenirs d'îlots très… après le CE1 et même le CM1, CM2. J'ai des souvenirs, vraiment d'îlots, donc majoritairement presque, euh je dirais en îlots. Mais parce que je pense que je suis dans les générations ouais post 70 dans un truc euh… C'était la mode.

A: Et est-ce que cela a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

M: Alors je n'y ai, je ne me suis jamais posé la question sur ce que j'ai, sur est-ce que ce que j'avais vécu avait influencé. Je… Maintenant que tu me la pose, certainement que euh… ça a pu jouer. Alors de quelle manière? Là, je t'avoue que je saurais pas le dire. Mais… en y repensant, je pense que oui, ça a forcément euh dû jouer sur ma conception de, de l'aménagement. Ouais, ouais, inconsciemment ouais tu vois. Tu vois, j'en apprends.

A: Alors on va finir par trois questions et après ça sera bon.

M: Oh ben c'est rapide, Voilà.

A: Euh pensez-vous changer de dispositif spatial avec l'évolution des programmes ?

M: Non. Franchement, non. C'est pas les programmes qui me feront changer, ce sera les élèves. Ce seront les élèves, pardon. Ce sera pas les programmes.

A: D'accord. Bon, il ne reste plus qu'une question puisque vous avez dit pourquoi. Euh pour quelles raisons changeriez-vous à nouveau l'aménagement spatial de votre classe?

M: Alors si je devais vraiment re-réfléchir maintenant, si on me posait sur euh… une réflexion profonde, en tout cas d'aménagements, je… J'aimerais euh tendre vers euh… un aménagement presque plus flexible mais alors flexible dans le sens pas forcément des assises, mais avec plutôt même en CP, un peu comme en maternelle avec des centres euh… liés à des disciplines euh… liées à l'activité du moment euh et donc des aménagements qui s'adapteraient plus au domaine euh… que… hum… a un niveau, on va dire.

A: Avoir un coin plutôt pour les mathématiques, un coin pour les…

M: Ouais, et donc tendre vers un travail euh alors flexible dans le sens ; je vais prendre un groupe de mathématiques, on va aller dans cette zone-là de la classe qui serait aménagée pour les mathématiques avec le matériel à disposition, les affichages nécessaires, alors pendant que les autres… alors voilà, j'ai pas toutes les réponses, mais seraient à d'autres centres où à une place plus en autonomie, mais j'aimerais plus tendre vers ça. J'avais tenté à un moment de me pencher là-dessus, mais… bon, par manque de temps, de formation, de formateurs. Ben voilà, j'avais pas creusé plus que ça. Mais c'est quelque chose qui me tenterait

Licence CC BY-NC-ND 3.0

bien ; de me dire je prends huit de mes 20 élèves, parce que j'ai la chance d'en avoir 20 euh je fais ma séance de mathématiques dans un coin dédié aux mathématiques avec du matériel dédié aux mathématiques.

A: Donc avec un matériel qui reste fixe. Voilà, pas flexible, donc plutôt un aménagement mixte en fait... ?

M: Oui alors effectivement, flexible dans le sens où euh c'est l'élève qui se déplace en fonction de l'activité et plus fin… et plus nous qui brassons sans arrêt voilà. Mais ça nécessiterait aussi un travail, peut-être plus de groupe, fin de... Enfin voilà.

A: D'accord. Eh bien je vous remercie, c'est la fin de notre entretien.

[18 min 47 s]

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 4. Entretien mené avec l'enseignante C

A: Alors commençons l'entretien. Donc… depuis combien de temps enseignez-vous ?

C: 25 ans.

A: D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école?

C: Euh c'est ma neuvième année dans cette école.

A: D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau de classe?

C: Alors à ce niveau de classe, c'est la cinquième année… dans cette école.

A: Accordez-vous une attention particulière à l'aménagement spatial de la classe?

C: Oui.

A: Euh actuellement, quel est l'aménagement spatial de votre classe?

C: Alors actuellement, il y a… c'est plutôt un aménagement classique en wagonnet, euh avec… un coin de classe plutôt tourné vers les autres. Et… j'ai fait cet aménagement pour avoir la possibilité de faire un coin regroupement devant et deux… deux espaces euh satellites derrière.

A: D'accord. Et euh… pourquoi avoir choisi celui-ci s'il y a d'autres justifications?

C: Parce que je trouve que c'est un… une organisation qui ne favorise pas le bavardage et qui n'empêche pas le travail en groupe puisqu'on peut déplacer les tables, tourner les tables. Voilà, donc euh… Pour moi, c'est… c'est l'organisation qui favorise le mieux le travail en prévoyant des coins regroupement des espaces satellites et qu'ils soient habitués à retourner les tables quand on fait des travaux en groupe.

A: D'accord. Donc par travaux… euh… regroupements satellites, c'est en mode îlot, c'est ça?

C: C'est… Oui au fond de la classe pour qu'on puisse prévoir euh… Alors là, ils sont au fond de la classe, mais ça peut être ailleurs. Mais qu'on puisse prévoir deux, deux îlots effectivement ; soit pour faire de la différenciation, soit pour qu'ils puissent aller faire un travail en groupe.

A: Euh est-ce que vous adoptez d'autres organisations spatiales avec votre classe et si oui, laquelle ou lesquelles?

C: Alors, en travail de groupe effectivement, on va organiser la classe en îlots, ou alors ça peut être euh en regroupement.

A: D'accord. Depuis combien de temps fonctionnez-vous avec cette organisation?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C: Euh j'en ai essayé bien sûr plusieurs. Euh… je dirais que régulièrement j'ai repris cette organisation spatiale. J'ai essayé les îlots, j'ai essayé les L, les U, un peu toutes les organisations et je suis revenu en fait à celle-ci oui.

A: D'accord. Et d'ailleurs, bha pourquoi préférez-vous le dispositif spatial actuel de votre classe par rapport aux autres qui existent?

C: Parce que je trouve que, ce que je disais tout à l'heure, il ne favorise pas les bavardages sans arrêt. Euh et il n'empêche pas qu'on puisse travailler autrement. Il n'empêche pas que par moments, ce soit des îlots, par moments, ce soit des regroupements.

A: D'accord. Euh alors maintenant, quelle formation initiale avez-vous suivie pour être enseignante?

C: Alors, pour être enseignante, euh eh bien j'ai fait une licence d'anglais et ensuite j'ai préparé le concours euh… en externe et j'ai suivi ce qui s'appelait à l'époque la PE2 à l'IUFM, donc ce qui correspond au master 2. On passait le concours à la fin de la première année PE1.

A: D'accord. Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des cours sur l'aménagement spatial de la classe?

C: …Non, pas, pas particulièrement. Il ne me semble pas.

A: D'accord. Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des stages de pratique?

C: Euh oui, en… deuxième année, en PE2. Parce que moi, la première année, je l'ai fait par euh… en candidat libre. Donc oui, en deuxième année, oui.

A: D'accord. Est-ce que votre formation initiale a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe?

C: Non.

A: Avez-vous eu euh une ou des formations continues concernant l'agencement spatial des classes?

C: Non.

A: Non plus. Est-ce que cela aurait pu influencer vos choix quant à l'aménagement de votre classe?

C: Pourquoi pas, oui.

A: Alors maintenant… au cours de votre carrière avez-vous exploité d'autres dispositifs spatiaux avant celui-ci? Donc oui. Vous y avez répondu. Euh… Donc, pourquoi avoir effectué les divers changements?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C: Bha j'ai eu différents niveaux de classe aussi, j'ai eu des doubles niveaux, donc on aménage pas une classe de la même manière si on a un double niveau ou si on a un niveau simple, fin il me semble. Euh… j'ai eu des classes aussi euh d'enfants plus petits, donc euh on les aménage pas tout à fait de la même, de la même manière.

A: Euh au début de votre carrière, quel était l'aménagement spatial que vous aviez dans votre classe?

C: Alors au début de ma carrière, j'avais une classe de tout petits, petits, moyens, grands, donc il fallait là pour le coup, plusieurs espaces.

A: Oui, sinon, hormis la maternelle justement, parce que je travaille plutôt sur l'élémentaire. La première disposition de classe en élémentaire.

C: Ma première disposition de classe, elle était plutôt en… U, avec des tables au milieu. En wagonnet aussi.

A: Ça ressemblait plutôt à un E.

C: Oui.

A: Pourquoi aviez-vous cet agencement ?

C: Par rapport à l'espace de la classe. La classe était petite, donc si euh, si je voulais que tous les élèves puissent communiquer, se voir, sans être les uns sur les autres, pour que ça aère un peu plus l'espace, j'avais trouvé ce, que ce dispositif était euh voilà plus agréable pour tout le monde.

A: D'accord. Pourquoi en avoir changé?

C: Régulièrement, j'en ai changé en fonction des élèves euh de la classe, en fonction du niveau, en fonction de l'espace de la classe. Donc tout ça, ça influe euh sur la disposition spatiale. Ça dépend… Voilà.

A: Euh quelle était la principale organisation spatiale que vous avez vécu en tant qu'élève en élémentaire ?

C: Moi je pense que c'était des rangées hein, classiques rangées et puis peut être des tables sur le côté euh... Ouais je pense que c'est… j'ai pas dû connaître autre chose. Plus tard après, bon si on parle que de l'élémentaire, oui, plutôt en rangée.

A: Rangée, c'est à dire en autobus par deux ou c'était vraiment des rangées euh…

C: C'étaient même parfois des plus grandes rangées.

A: Oui, comme des bancs un peu rangées… ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C: Oui, ça pouvait être une rangée de quatre, espacés et une autre rangée de quatre. Mais c'était euh très frontal quoi.

A: D'accord. Est-ce que cela a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

C: Alors… Difficile question. Peut-être quelque part que ça a eu une influence. Je sais pas. J'ai pas réfléchi par rapport à ce que j'avais vécu, j'ai réfléchi en tant qu'élève, mais plutôt en tant que enseignante. Alors je sais pas, mais peut-être que quelque part ça a… ça a influencé ma disposition spatiale.

A: D'accord. Pensez-vous changer de dispositif spatial avec l'évolution des programmes?

C: C'est possible. C'est possible.

A: Et pourquoi?

C: Euh… j'suis un peu embêtée. C'est possible, mais euh en même temps, encore une fois, ma disposition spatiale, je trouve qu'elle n'entrave pas du tout dans un mode de fonctionnement. Elle est modulable quoi. Donc euh s'il faut travailler en groupe, c'est, c'est, c'est rapidement organisé dans la classe euh. Donc je pense que quand même, je resterai peut être sur ce dispositif, cette disposition là… en changeant, quand c'est nécessaire la disposition spatiale.

A: D'accord. Et enfin, pour quelle raison changeriez-vous à nouveau l'aménagement spatiale de votre classe?

C: Bha, pour euh les modalités de travail. Mais, encore une fois, ce serait ponctuellement pour s'adapter aux modalités de travail choisies. actuellement.

A: Actuellement oui. Mais sinon, en dehors des modalités de travail après…

C: Si j'avais un petit nombre d'élèves, je pourrais changer de disposition oui.

A: D'accord.

C: Moins de 20 par exemple, je ne disposerai pas ma classe de la même manière.

A: D'accord. Et vous disposeriez comment?

C: Là, je pense que je regrouperai plus les élèves. Alors je pourrai envisager des îlots effectivement. Parce que si, si on a 18 élèves, c'est pas la même chose que si on en a 25. Donc je pourrais envisager plutôt des îlots ou euh ou des L ou voilà, ça serait peut-être un peu différent pour avoir plus d'espace satellite en fait. Je réfléchirai plutôt à ça avoir plus d'espace satellite.

A: D'accord. C'est bon, nous avons fini l'entretien.

|11 min 18 s]

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 5. Entretien mené avec l'enseignante L

A: Alors, on va débuter l'entretien. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

L: Depuis l'année 2000, donc euh depuis 24 ans.

A: D'accord. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

L: 10 ans.

A: Depuis combien de temps enseignez-vous à ce niveau de classe ?

L: 10 ans.

A: Accordez-vous une attention particulière à l'aménagement spatial de la classe ?

L: Oui, selon les classes, euh selon les années, c'est différent. Donc selon les salles de classe dont on dispose aussi, évidemment. Selon voilà les élèves, les groupes d'élèves, oui.

A: D'accord.

L: Je donne des exemples ?

A: Non, peut-être après, ça va venir. Actuellement, quel est l'aménagement spatial de votre classe ?

L: Il y a des tables en frontal face au tableau pour les élèves les plus en besoin, soit dans le spatio-temporel, ou soit dans la concentration, soit dans les besoins en apprentissage euh voilà. Il y a des tables… deux tables en îlot, une table de 6, une table de 4.

A: D'accord. Donc c'est par rapport aux besoins des élèves que vous avez disposés, certaines tables en frontal et d'autres en îlot.

L: Besoins et capacités. Les enfants qui sont sur les îlots sont capables d'être silencieux et de travailler quand même.

A: Euh est-ce que vous adoptez d'autres organisations spatiales avec votre classe ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

L: Euh oui, parfois, sans parler des tables, les enfants se déplacent au coin regroupement où ils peuvent être soit regroupés, soit en position de cercle pour les conseils de classe ou les débats philo, ils sont en position de cercle et… parfois, oui, donc… selon les années, parfois les tables sont toutes face au tableau parce que les élèves ne sont pas capables de travailler en îlot. Et parfois, je conserve quand même, même s'ils sont tous face au tableau, je conserve quand même des… au moins une table en îlot pour euh le travail par petits groupes.

A: Et au cours de l'année, la classe ne change pas ? Si elle est comme ça vers le début, elle reste comme ça ? Ou est-ce que ça peut évoluer ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L: Cette année, je pense que ça va rester comme ça. La table de quatre euh… la table en îlot avec quatre enfants peut devenir à six euh mais je ne pense pas pouvoir mettre plus d'enfants en îlot. Je pense que les… ceux qui sont face au tableau ont besoin d'être face au tableau. Par contre, logiquement, euh une classe comme l'an dernier qui a débuté avec tous en frontal aurait dû pouvoir évoluer vers une partie des élèves qui restent en frontal et l'autre partie qui évolue en îlot. Mais ça n'a pas été possible.

A: Depuis combien de temps fonctionnez-vous avec cette organisation ?

L: Avec cette organisation spatiale euh… huit ans. Je dirais que les deux premières années, j'étais restée plutôt en frontal et après, oui, j'ai eu une promo très très difficile où j'ai dû absolument fonctionner par petits groupes, faire des choses très très différentes et l'organisation spatiale s'est imposée euh voilà… avec des tables en îlot.

A: Pourquoi préférez-vous le dispositif spatial actuel de ta classe par rapport aux autres qui existent ? Donc autobus, îlot, en U et flexible.

L: Ah autobus, je ne connaissais pas cette formulation. Euh autobus, pour moi, c'était rang d'oignon. J'aime bien comme ça parce qu'il nous arrive très fréquemment de travailler par petits groupes de travail. Et le fait d'avoir déjà les tables en îlot, c'est un gain de temps et de… en gestion du bruit quand on se déplace, ne pas avoir à déménager les tables pour former un… un îlot, puisque, bien sûr, on ne bénéficie pas d'une table en plus ronde, par exemple, pour travailler en groupe. Donc, j'aime bien avoir voilà les tables déjà en îlot. En plus, ça permet aussi de démarquer euh beh mine de rien, les enfants, certains, par rapport à leur comportement euh ça peut leur faire aussi envie euh d'aller travailler sur cette table en îlot. Je pense, par exemple, à un petit garçon qui pourra se raccrocher je pense, à un îlot prochainement.

A: D'accord. Alors maintenant, concernant les formations, quelles formations initiales avez-vous suivies pour être enseignante ?

L: Euh… pour passer le concours, je l'ai fait par correspondance parce que je n'étais pas en France. Donc, j'ai fait par le CNED. Donc, la première fois, c'était une catastrophe. C'était en 2002. J'ai reçu en janvier les cours de 1998 avec les nouveaux programmes qui venaient de sortir, qui étaient pas à jour, tout ça. Donc, j'ai eu 6 et 7, français maths. Et la deuxième fois, c'était le jour et la nuit. Le CNED était hyper au taquet. J'ai pu avoir les cours en juillet et me mettre à travailler tout de suite. Euh les profs étaient très très très compétents ; je pouvais leur téléphoner, ils me rappelaient sur mon fixe. Euh j'avais des cours particuliers, pratiquement euh... Et la plateforme internet fonctionnait très bien. Je trouve que j'étais très bien préparée au concours.

A: Donc, ça veut dire que vous avez passé le concours euh après avoir été enseignante ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L: Oui. Oui, parce que j'ai commencé par enseigner à l'étranger dans… dans des écoles en tant que contractuelle, avec différents postes de profs : français, langue étrangère ou… ou autre.

A: Lors de votre formation initiale, avez-vous eu des cours sur l'aménagement spatial de la classe ?

L: Jamais.

A: D'accord. Lors de votre formation euh initiale, avez-vous eu des stages de pratique ?

L: Non. Ben non.

A: Euh est-ce que votre formation initiale a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

L: Non.

A: Avez-vous eu une ou des formations continues concernant l'agencement spatial des classes ?

L: Non, par contre, j'ai le souvenir dans ma formation initiale, maintenant que j'y pense, de… un… d'un camarade de promo en PE2, quand j'étais… après avoir eu le concours en fait euh qui lui faisait son mémoire là-dessus. Donc, ça m'avait interpellée à ce moment-là, parce que j'en avais jamais entendu parler. Et après, non, je ne crois pas qu'en formation, non.

A: Et est-ce que…

L: Alors, après en formation, excuse-moi, en autoformation, oui quand je me suis intéressée, après, justement, aux pédagogies un peu alternatives, quand j'ai voulu changer ma pédagogie, là, oui, je me suis intéressée à l'aménagement de la classe, et à la classe flexible aussi, le fait que les enfants euh puissent se déplacer. Donc, même ceux qui sont en frontal, pour l'atelier de mathématiques, ils vont aller sur la table en îlot pour faire ce travail ensemble. Ou alors aussi, j'ai un ballon sur lequel les enfants peuvent s'asseoir, et un coussin à picot. Les enfants peuvent aussi avoir des coussins sur lesquels s'asseoir, ou alors des marchepieds. J'invite les parents à fournir coussins ou marchepieds.

A: Si vous aviez suivi des formations continues, est-ce que vous pensez que cela aurait pu influencer vos choix quant à l'aménagement spatial de votre classe ?

L: Ah oui, peut-être, oui, ça aurait pu m'apporter des choses, oui.

A: Alors ensuite, on va remonter un petit peu. Au cours de votre carrière, avez-vous exploité d'autres dispositifs spatiaux avant celui-ci ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L: Euh oui, parce que j'ai été longtemps remplaçante, et je me souviens de classes où je passais, où il y avait des U. Alors moi, je n'aime pas le U, parce que ça bloque le passage à certains moments, et pour moi, il faut vraiment pouvoir passer, ne serait-ce que par sécurité. Des fois, le U bloque, voilà.

A: Donc, c'est aussi important pour vous de pouvoir circuler euh entre les élèves aussi ?

L: Oui, arriver rapidement à n'importe quel élève.

A: Au début de votre carrière, quel était l'aménagement spatial que vous aviez dans votre classe ?

L: Plutôt en bus, parce qu'à l'époque, ça ne se faisait pas du tout, les tables en îlot. Et euh voilà, comme j'étais beaucoup… longtemps remplaçante, c'est pas moi qui décidais non plus. Après, parfois aussi, on n'a pas le choix avec les chaises attachées. Je sais pas si ça se fait toujours, mais avant, les chaises étaient attachées aux tables, et entre elles, donc on ne pouvait pas séparer, par exemple, une table et une chaise fin c'était... Il y avait des contraintes comme ça aussi.

A: Oui, les attelages oui, les chaises et les tables euh fixées, oui, ça existe encore. Ensuite, quelle était la principale organisation spatiale que vous avez vécue en tant qu'élève en élémentaire ?

L: Le bus.

A: C'est-à-dire par deux ou vraiment tout seul ?

L: Par deux.

A: Est-ce que vous pensez que cela a eu une influence sur votre façon d'aménager votre classe ?

L: Oui, au début, moi j'ai reproduit un peu quand même ce que j'avais vécu, plus ce que j'ai vécu à l'étranger euh… puisque j'enseignais à l'étranger, c'était euh en bus aussi. Donc au début de ma carrière, oui, c'était clairement, je voyais pas, j'avais pas trop réfléchi à d'autres façons de faire.

A: Est-ce qu'il y avait d'autres organisations spatiales bha à l'étranger ou est-ce que ça ressemblait quand même pas mal à ici après ?

L: En France, ce que j'ai vu en France et à l'étranger, fin en général, c'était le bus partout, sauf en Angleterre, donc euh quand j'ai eu mon concours pendant mon année qu'on appelait de PE2, donc ma première année, on va dire, j'ai fait la formation croisée en Angleterre où j'ai été un mois dans une classe en Angleterre. Et en Angleterre, ils ont des tables en îlot comme ça, sauf que c'est carrément démarqué, c'est *bottom group*, donc avec *bottom table*, avec… donc

Licence CC BY-NC-ND 3.0

les… le niveau bas, le niveau *top table* ; les avancées. Ils ont clairement énoncé les enfants par rapport à leur niveau, donc c'est un peu discriminant. Oui, en Angleterre, oui. Et en Angleterre, en plus, comme il y a une AVS-ATSEM, un peu entre AVS et ATSEM dans chaque classe, ils sont 30, ça fait beaucoup, mais il y a deux adultes dans la classe, du coup, le travail par petits groupes euh… coule de source en fait, que ce soit la différenciation ou que ce soit pour travailler par projet.

A: Oui, donc cela a influencé quelques années plus tard votre manière d'enseigner en France lorsque vous avez rencontré quelques difficultés avec les élèves, vous avez commencé à...

L: Oui, un peu plus d'autres recherches que j'avais faites par moi-même en fait.

A: D'accord. Pensez-vous changer de dispositif spatial avec l'évolution des programmes ?

L: Non, je ne pense pas.

A: Pourquoi ?

L: Parce que je pense que c'est adapté, puis de toute façon, on change déjà dans… au fil de la… de la journée, des activités, des promos, j'adapte déjà par rapport à ça, et les programmes, non, j'ai pas vu de changement fondamental, non. Disposition spatiale, non. J'ai acheté du matériel, comme par exemple manipuler des fractions, parce que c'est… je travaillais moins avant, et je sais que c'est apparu dans les programmes très clairement maintenant, mais pour la disposition spatiale, non, je ne vois pas.

A: D'accord. Et pour quelles raisons changeriez-vous à nouveau l'aménagement spatial de ta classe ?

L: Euh les besoins des élèves, besoin d'attention, que… si j'ai de nouveau une classe aussi dispersée que l'année dernière, ils seraient tous de nouveau en bus.

A: Oui, en frontal, oui. Donc en fait, c'est soit tout frontal, ou alors mettre des îlots pour les ateliers.

L: Oui, parce qu'après, j'aime pas en U, on peut faire des U plus ou moins ouverts, mais que ce soit moi pour me déplacer dans la classe, ou les enfants pour pouvoir vite aller d'un endroit à l'autre, le U, j'aime pas.

A: Et par exemple, un dispositif un peu en E, donc ça fait un peu U, mais avec certaines tables en frontal, ça fait E un peu.

L: Non, mais j'aime bien comme ça, parce que l'avantage, c'est vraiment d'avoir des tables regroupées quand on travaille par euh par petits groupes comme ça.

A: Oui, pour la rapidité, et puis euh … oui aussi pour faciliter euh...

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L: Oui, je n'ai pas à bouger les tables à chaque fois. L'an dernier, quand on avait toutes les tables en rang d'oignon, de toute façon, je pouvais même pas faire des ateliers de maths comme là actuellement. J'avais un groupe qui pouvait faire des… un atelier ensemble, mais les autres, non, il fallait qu'ils soient quand même face au tableau en frontal. Mais sinon, si je devais faire des groupes comme ça, oui, il fallait déménager les tables, c'est pas pratique, j'aime mieux être comme ça.

A: Et est-ce que vous pourriez peut-être, je sais pas, penser ou y avez-vous déjà pensé, à faire que des îlots dans la classe ?

L: Non, parce qu'il y a vraiment des enfants qui ont besoin d'être face au tableau, ne serait-ce que… CE1 en tout cas. Des niveaux, alors CM2 peut-être, mais là CP, CE1, ils ont encore, même peut-être encore CE2, des enfants là comme tous ceux qui sont devant là en fait, ils ont vraiment besoin à la fois pour l'attention, la concentration d'être… droit devant, regarder droit devant et pas ailleurs là. Mine de rien, les enfants qui sont tout devant, face au tableau, beh ils ont quand même moins d'ouverture sur ce qui se passe derrière. Alors que s'ils étaient tournés de côté, alors là, l'empan visuel est bien élargi et pour la concentration, c'est moins bien. Et aussi et surtout pour leurs besoins en copie, euh le… les allers-retours entre le tableau et le cahier avec les yeux euh si on est de côté, c'est moins bien. Pour le repérage dans le cahier aussi, dans l'espace euh j'ai vraiment plusieurs enfants qui pourraient pas être dans une autre disposition que face au tableau comme ça.

A: D'accord. C'est bon, mon entretien est fini. Je vous remercie.

[15 min 53 s]

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L’aménagement spatial de la classe : les raisons qui expliquent les diverses conceptions des enseignants

Ce mémoire examine comment les conceptions pédagogiques des enseignants influencent l'aménagement spatial des classes en cycles 2 et 3 de l'école élémentaire en France. L'étude combine une analyse historique des dispositifs spatiaux depuis le 19e siècle, une exploration des pédagogies associées aux diverses conceptions des enseignants, le lien entre les conceptions et la prise en compte de besoins actuels et une enquête de terrain menée auprès d'enseignants via des entretiens semi-directifs. Les résultats révèleraient que l'aménagement spatial serait façonné par l’expérience professionnelle des enseignants, les contraintes matérielles et spatiales de leur classe, ainsi que les besoins des élèves et des enseignants eux-mêmes et potentiellement l’expérience personnelle vécue des professeurs.

Mots-clés : aménagement spatial de la classe, conceptions des enseignants, pédagogies, école élémentaire

Classroom spatial arrangement : the reasons behind teachers’ diverse conceptions

This master’s thesis examines how teachers’ pedagogical conceptions influence classroom spatial arrangements in elementary school cycles 2 and 3 in France. This study combines a historical analysis of spatial layouts since the 19th century, an exploration of pedagogies associated with various teacher’s conceptions, the link between conceptions and the consideration of current needs, and an experimentation conducted through semi-structured interviews with teachers. These findings suggest that spatial arrangements are shaped by teachers' professional experience, the material and spatial constraints of their classrooms, as well as the needs of both students and teachers, and potentially the teachers' own personal experiences as students.

Keywords : classroom spatial arrangement, teachers’ conceptions, pedagogies, elementary school