

94^e CONGRÈS NATIONAL de l'Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques

Guide
pédagogique



FORMATION

CONFÉRENCES

EXPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

SALON DES ÉDITEURS

et 100 ans après... l'école change, changeons l'école !

Quels espaces, quels aménagements, quelles postures
pour développer le bien-être des enfants et des enseignants
et favoriser les apprentissages à l'école maternelle ?

4 5 6 juillet 2021

PARC DES LOISIRS ROGER-MENU - EPERNAY





Ce guide pédagogique a été réalisé par l'AGEEM et les membres de son conseil scientifique pour vous apporter des éléments de connaissances et de réflexion concernant **les espaces, les aménagements, les postures pour développer le bien-être des enfants à l'école maternelle et favoriser les apprentissages.**

Vous trouverez des textes de chercheurs ainsi que, pour chaque axe de travail que nous nous sommes fixés, des points ressources (descriptifs / définitions / FOCUS), des témoignages d'enseignants et des questionnements qui pourront être repis lors des conférences du congrès ou pour des expositions pédagogiques que vous pourrez mettre en œuvre et proposer.

Sommaire

	Edito Maryse Chrétien	14
	Introduction Viviane Bouysse	4
	3 Axes de travail	6
	• 1 - Aménager son cadre professionnel : quand les espaces favorisent les collaborations.	7
	• 2 - Occuper l'espace autrement : quand l'espace rencontre la pédagogie.	10
	• 3 - Elargir son horizon : quand découvrir les espaces favorise la culture.	14
	Textes par des membres du Conseil scientifique de l'AGEEM	19

Edito

Maryse CHRÉTIEN
Présidente AGEEM

Parler d'espace aux enfants c'est les voir s'engager spontanément sur la voie des étoiles ! Promettre de l'espace aux enseignants, c'est les tenir par l'espace de liberté dont ils ont besoin pour exercer leur métier...

« *Vivre, c'est passer d'un espace à un autre en essayant le plus possible de ne pas se cogner.* »
(Perec, 1974)



Et si au cœur de l'école, la première préoccupation était toujours celle de créer les « bons espaces » ?
Espaces communs, espaces contraints
De l'espace connu à l'espace à découvrir
De l'espace personnel à l'espace de l'autre
De l'espace autorisé à l'espace de liberté
De l'espace confiné à l'espace collectif

L'école maternelle définit, ajuste et transforme ce tout premier « open space » dans lequel l'enfant évolue, s'engage pour grandir, se construire et apprendre avec les autres.

Comment définir ces espaces ? comment les construire ? comment les moduler, les aménager pour les mettre à la juste dimension de l'enfant et de ses besoins ?

Autant de questions que notre association souhaite aborder lors de ce congrès exceptionnel qui célébrera **les 100 ans de l'AGEEM !**

Ce 9th congrès porté par la section de la Marne, et des trois autres sections de l'académie de Reims porte, vous l'avez compris sur la thématique de l'espace... des espaces...

L'espace est au cœur des interrogations, des réflexions, des recherches pas seulement parce que la situation du virus nous y contraint et aussi parce que l'école change... des salles d'asile — où les enfants des deux sexes peuvent être admis jusqu'à l'âge de six ans accomplis pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame — à l'instruction obligatoire à trois ans qui montre l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français et renforce la réduction des inégalités dès le plus jeune âge.

Il est important de prendre en compte le développement de l'enfant et ses différents besoins pour aujourd'hui l'accompagner et lui proposer des espaces où la créativité à sa place, un espace où il est accueilli
un espace qui favorise son développement affectif...

C'est le choix des 3 axes proposés dans le guide

1 - Aménager son cadre professionnel :

quand les espaces favorisent les collaborations
« *seul on va vite, ensemble on va loin* »...
C'est bien tous ensemble, avec nous tous, les acteurs de l'école, que l'enfant va grandir, s'épanouir, avoir confiance en lui pour devenir un citoyen engagé.

2 - Occuper l'espace autrement :

quand l'espace rencontre la pédagogie
« *Tu n'entends pas mon espace, je n'entends pas ton espace* »...
Essayer, oser, tester, chercher, comprendre, c'est bien de développement professionnel dont-il s'agit...

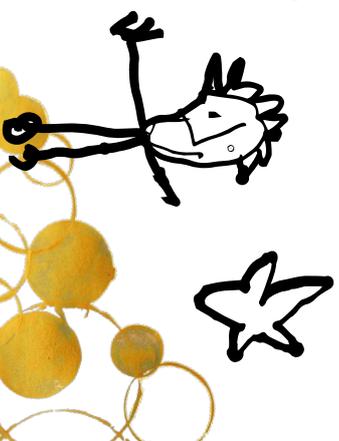
3 - Elargir son horizon :

quand l'espace favorise la culture
« *J'ai vu la beauté de la terre mais aussi sa fragilité* »
Comment respecter le développement durable.
Comment amener tous les enfants à la culture qui nous entoure... ?

Je vous souhaite une belle découverte des pistes de travail qui s'offrent à nous dans le cadre du congrès 2021 qui se tiendra du 4 au 6 juillet à EPERNAVY, en espérant vous y retrouver toujours plus nombreux pour démarer le nouveau chapitre de notre belle association.

Et si on remontait le temps pour comprendre les changements de l'école, profions de cet « **espace-temps** » proposé chaque année aux adhérents de l'AGEEM afin de réfléchir ensemble aux défis de demain...

L'école maternelle est bien **DEVANT** nous et nous devons chaque jour continuer de nous y engager pour amener les enfants au plus haut : **les pieds sur terre mais la tête dans les étoiles afin de décrocher le monde !**



AGEEM, 100 ans.

Nous ne faisons que prendre la suite...

Viviane BOUYASSE

IGEM honoraire

En fêtant cette centenaire bien vivace, nous nous inscrivons dans une longue chaîne de solidarité intergénérationnelle dont la solidité tient à l'engagement de nos (non)bruslés, devancières et (rares) devanciers tout autant qu'au nôtre si nous ne voulons pas en devenir les maillons faibles. La viqueur séculaire de l'association - AGEEM de venue AGEEM - nous oblige à rester modestes mais déterminés.

Le présent propos ne vise pas à retracer l'histoire de l'association, ce qu'un livre relativement récent a fort bien fait. Pour le récit des étapes marquantes, pour les anecdotes et témoignages, pour les analyses et points de vue de celles qui ont piloté l'association, pour les photographes aussi, qui donnent à voir bien des évolutions, des organisations, d'activités mais aussi de figures d'enfants, cet ouvrage apporte de multiples éclairages que ce texte ne reprendra pas. Ce propos vise à souligner quelques traits qui semblent des marqueurs de cette longue histoire, et qui alertent sur des interrogations pour le présent et le proche avenir, de l'association et de l'école maternelle.

« Ce qui persiste, c'est ce qui se régénère ».

C'est Bachelard qui tient ce propos, et le reprendre ici est une introduction à ce qui se veut un hommage à l'adaptation, adaptation de l'association et de l'école maternelle. Comme d'autres institutions de la petite enfance mais de manière plus voyante sans doute étant donné son importance dans le pays, l'école maternelle constitue un bon observatoire des évolutions sociales majeures. Au fil du siècle, la société s'est profondément transformée et ses besoins d'école ont considérablement changé : les modes de vie (habitat, équilibre travail/loisirs, ...), le travail féminin rémunéré, le niveau d'instruction des parents, la place des médias dans l'information de chacun ... tout cela a fait que l'école maternelle, d'institution de garde, est devenue une véritable maison des premiers apprentissages, facultative et peu fréquente d'abord avant de l'être par la presque totalité des générations qu'elle concerne, obligatoire aujourd'hui. Les écoles se sont multipliées, ont pris parfois des volumes importants en ville. Puis certaines ont disparu, absorbées dans de plus vastes écoles

primaires. Le monde des enseignants de maternelle a augmenté... sans que pour autant la professionnalisation soit vraiment objet d'attention. Le statut de l'enfant a considérablement changé, en lien avec l'évolution des familles et des connaissances, largement vulgarisées, en psychologie puis aujourd'hui en neurosciences, les compétences précoces des petits sont aujourd'hui identifiées et hyper-sollicitées quand il s'agit de cognition, valorisées au point que l'on en oublie et le corps et les sens que l'école maternelle tente de prendre en compte autant que nécessaire ; l'enfant scolaire devenu un déterminant de la vie future envahit l'horizon d'attente de nombreux parents dès que le bébé sort du berceau, voire avant.

Les combats de l'AGEEM, d'abord pour les bons soins et une hygiène adaptée pour de jeunes enfants, pour les droits à l'éducation de tous ensuite, sont prolongés aujourd'hui par l'AGEEM qui aura encore fort à faire pour que rien de tout cela ne soit oublié : l'épidémie de 2020 nous a rappelé que les soins du corps restent premiers même quand un pays économiquement favorisé semblait avoir gagné définitivement dans ce domaine. L'association, par ses liens avec d'autres associations, a largement participé à promouvoir un modèle d'éducation de la petite enfance à travers le monde quand l'école maternelle française était un rareté au niveau international, et de ce fait avait fonction de repère voire valeur de modèle. Elle aura fort à faire pour que, face à l'obligation d'instruction précoce qui risque de fournir un accélérateur à la compétition scolaire, la problématique de légalité des chances face aux exigences scolaires reste un enjeu fondamental, pour le système scolaire et pour la solidité de la société. Comment l'école maternelle peut-elle aujourd'hui mettre tous les enfants, y compris ceux qui subissent le cumul de désavantages de conditions de vie défavorables, en situation d'être dans les apprentissages du cours préparatoire avec des chances de réussir ? Cette bataille-là n'est pas encore gagnée.

L'émancipation professionnelle, ou des relations nouvelles avec les diffuseurs des savoirs

Un des faits intéressants dans la vie de l'association est l'évolution de ses liens avec la « hiérarchie », phénomène qui reste à étudier plus précisément pour élargir ou réduire les éléments de réflexion livrés ici. Pendant des décennies, les inspectrices des écoles maternelles, quelles soient départementales ou générales, ont eu un rôle moteur dans l'association. Ce fut une longue période où aucun texte réglementaire ne vint encadrer l'école maternelle sans son organisation et son programme qui est resté stable de 1908 à 1977 ; cette longue période de silence institutionnel est celle qui invente l'école maternelle « moderne » que la circulaire du 2 août 1977 consacra. Il n'est sans doute pas faux de dire que l'association a été alors au cœur de la fabrique du métier. C'est par la réflexion conjointe - des pistes lancées par des éclairés suivies d'expérimentations partagées et analysées - que l'école maternelle s'est adaptée aux évolutions de l'enfance, des demandes des parents, des matériels et jeux éducatifs, que les savoirs relatifs au développement et aux apprentissages des jeunes enfants se sont diffusés en imitant les pratiques. Dans cette période, la déférence envers la hiérarchie était forte et c'est aussi la hiérarchie locale, les inspectrices départementales, qui pouvait créer du lien entre des personnes et des équipes pu

nombreuses et éparpillées. Les enseignants de maternelle n'étaient rien alors à partager avec leurs collègues de l'élémentaire dont les inspectrices soulaient vivement les démaquage. Et quand elles ont progressivement disparu, laissant des équipes et des professionnelles désespérées, le manque a été immédiatement décrié.

L'administration s'est emparée de l'école maternelle à partir du moment où la problématique de l'échec scolaire a envahi, encore plus, quand elle a été fréquentée par tous les enfants. Elle l'a mise au service des objectifs de réussite scolaire. La formation continue institutionnalisée a rendu peut-être moins nécessaire d'autres formes de travail fondées sur des engagements personnels. Le niveau du recrutement s'est élevé, le contact avec l'université modifiant les rapports aux sources les plus neuves de la connaissance ainsi que la relation aux normes et aux valeurs du service public.

Des militants ont repris la barre de l'association, des présidents entrepreneurs et innovants progressivement ont bâti des modes de fonctionnement autonomes se tournant vers d'autres guides : les chercheurs, jusqu'à créer un conseil scientifique consulté et mobilisé autant que de besoin. Avec eux, la relation est d'une autre nature, plus libre des relations avec les directives institutionnelles et favorisant ce que Yves Soulié dans le livre cité plus haut appelle une transposition didactique ascendante

S'il ne s'agit plus de co-créer une doctrine pour l'école puisque l'institution y pourvoit, il s'agit toujours de soutenir « la maternelle » voire de la défendre. L'alliance avec la hiérarchie est plus délicate. L'organisation apprenante autour de l'AGEEM, des années 1970 mériterait d'être reconstruite aujourd'hui grâce à une possible articulation entre enseignants, encadrants, formateurs et chercheurs ; que l'école maternelle soit un vivier d'enseignants-chercheurs nous rejoint, l'AGEEM a encore des savoir-faire pour y contribuer !

Le militantisme, preuves et épreuves

Comme la majorité des associations professionnelles, l'AGEEM a subi et subit l'érosion du nombre de ses militants. Ceux-ci sont devenus moins fidèles, ne manifestant pas dégage-

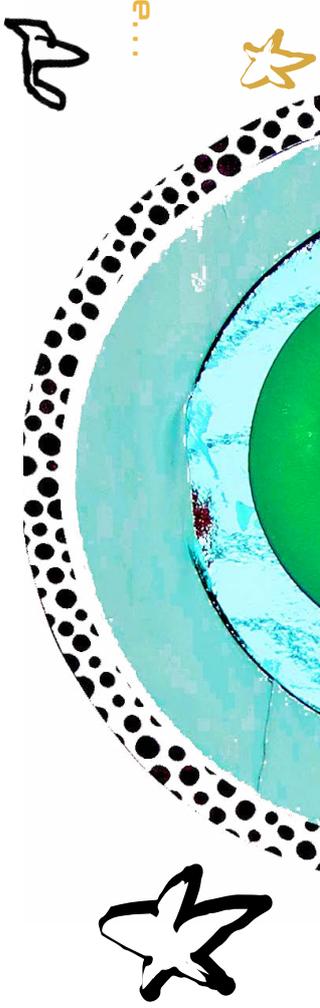
ment durable mais s'affaissant de manière conjecturale, notamment en fonction des thèmes des congrès annuels.

L'obligation institutionnelle du travail en équipe a peut-être tué l'enve d'un travail en commun. Expliquons nous. Les années fastes de l'association d'ont devant les projets d'école, d'avant les conseils de cycle et les temps de réunions obligatoires pour penser ensemble ce qui devait être fait dans la cohérence et la continuité. Avant dans les groupes locaux de travail de l'AGEEM, on choisissait avec qui on coopérerait en sachant qu'il y avait un pilote qui donnait du sens à la petite aventure partagée ; aujourd'hui dans les écoles on se trouve le plus souvent dans un cadre contraignant et sans véritable leader. Se sont ajoutées dans les dernières années les possibilités de communication modernes qui permettent d'échanger sans s'engager, de discuter de manière anonyme, de consommer des productions offertes avec tous les risques de la décontextualisation par rapport à l'environnement réel. L'association elle-même s'est dotée d'outils numériques adaptés à la période, délaissant les autres modes de liaison, bulletin ou courrier hâtifs des décennies antérieures.

Les moyens manquent à l'association pour entretenir les ateliers qui pourraient renaitre et vivifier l'affiliation. On voit par conséquent ce qu'apporte la préparation des congrès en la matière : ceux qui les préparent et ceux qui les vivent se retrouvent vraiment comme des compagnons de métier, les plus assidus faisant comme d'autres compagnons leur tour de France au fil de ces rendez-vous annuels. Les congrès, c'est la mise en visibilité d'un travail qui se cache au quotidien dans lequel chacun respecte des règles et s'affranchit d'habitudes en créant ses manières de faire, double jeu essentiel. Dans des moments de travail partagé où s'ex-priment à la fois la liberté des délibérations et la convivialité, les efforts pour rendre intelligibles ses pratiques et ses doutes, pour articuler le penser et le faire, ne peuvent se vivre que parce qu'il y a de la confiance. On aimerait qu'il y ait plus régulièrement des mini-congrès plus locaux et qui n'en auraient pas moins de portée. Là les coopérations verticales sont absolument nécessaires, et l'on se prend à souhaiter à nouveau un plus large investissement des inspecteurs et des formateurs en général.

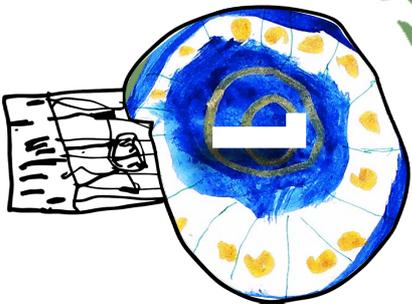
De l'échange associatif, chacun est en droit d'attendre de la reconnaissance sans se trouver sous une emprise, celle de la hiérarchie ou, pas moins dérangeante, celle des observateurs du quotidien. Pour les assidus de l'association, il est clair qu'il y a un engagement tout son, pour les autres, avec les autres et dans son époque, c'est-à-dire pour inventer quelque chose et non pour célébrer le passé et cultiver la nostalgie. L'association prend soin du travail commun pourrait-on dire, laissant aux syndicats la charge de prendre soin des carrières ; ce n'est pas le même combat mais on peut avoir deux affiliations.

L'AGEEM a promu il y a quelques années « le banc de l'amitié » dont les objectifs valent pour les grands comme pour les petits : apprendre le respect de soi et des autres, l'attention à l'autre et l'empathie, favoriser la confiance en soi et l'appartenance à un groupe. Soulignons que l'AGEEM puisse prospérer durablement, à la fois comme banc des amitiés professionnelles et comme grand atelier d'une démocratie cognitive où s'organisaient et se confrontaient des flux de savoirs et de savoir-faire pour résoudre aux défis que devra relever l'école maternelle.



1 J-B Gollub, L. Sliwa, AGEEM et école maternelle. Histories croisées, Nathan, 2017

3 axes de travail



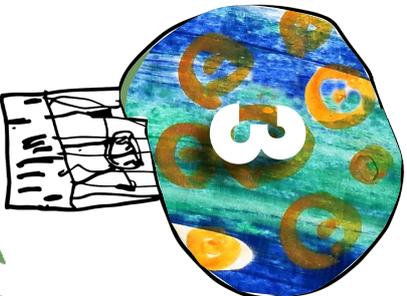
1. Aménager son cadre professionnel :
quand les espaces favorisent les collaborations.

2. Occuper l'espace autrement :

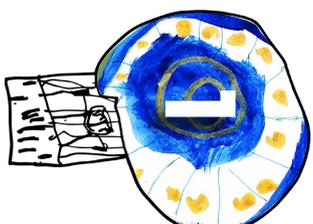
quand l'espace rencontre la pédagogie.



3. Elargir son horizon :
quand découvrir les espaces favorise la culture.



et 100 ans après...
l'école change, changeons l'école !



Aménager son cadre professionnel :
quand les espaces favorisent les collaborations.

Pour faire un homme, il faut d'autres hommes. (Jacquard, 1989)

De la salle d'asile à l'école pour tous, que de chemin parcouru. Du partage des tâches entre les « dames » et les instituteurs au travail conjoint entre ATSEM/enseignant, que de postures différentes. L'aménagement du cadre professionnel est une donnée majeure pour une meilleure collaboration.

Lieux partagés, outils partagés, travaux partagés des adultes au sein d'espaces physiques ou virtuels, dans un seul but : l'épanouissement de l'enfant à l'école maternelle.

Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Comment aménager son cadre professionnel pour améliorer la qualité de présence dans la relation avec tous les partenaires de la communauté éducative ?

Pour favoriser l'épanouissement des élèves

- Comment réorganiser les espaces de l'école en vue d'une mutualisation ?
- Comment investir tout l'espace de l'école ?
- Et si on « déconstruit » la classe ?
- Et si on « débetonnait » la cour de récréation ?
- Comment organiser l'espace pour favoriser la sécurité affective des élèves ?
- Sortir des murs de la classe, étendre l'école à l'extérieur ?
- Et si on prenait en compte les besoins des enfants dans les modalités d'accueil ?

Pour mieux collaborer avec l'agent territorial spécialisé de l'école maternelle (ATSEM)

- Comment organiser l'espace/temps au service de la formation et de la concentration pour développer des synergies de travail enseignant/ATSEM ?
- Comment investir l'espace pour favoriser la communication, la collaboration et la co-évaluation avec l'ATSEM ?
- Aménager pour ménager : Comment adapter le matériel et l'espace, prendre en compte l'ergonomie au service de la qualité de vie au travail ?
- Comment et pourquoi écrire une charte de collaboration ?

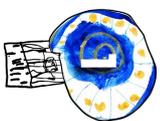
Pour un meilleur travail en équipe éducative

- Et si on inventait d'autres espaces de formation entre pairs ?
- Et si l'espace numérique contribuait à la collaboration ?
- Comment organiser l'espace/temps au service de la concentration pour développer des synergies de travail enseignant/partenaires (AESH, RASED, SESSAD, PMI, petite enfance,...) ?

Pour accueillir les parents

- Et si on repensait l'espace de l'école pour accueillir les parents (motricité, classe, bibliothèque, jardin,...) ?
- Quels espaces proposer aux parents pour favoriser la co-éducation ?
- Comment, où, pourquoi, quand faire de l'espace aux parents dans l'école (APC, ouvrir sa classe) ?
- Comment inviter les parents dans l'espace numérique de l'école (blog, twitter, ENT, mail) ?
- Comment faire pour mieux collaborer avec les autres partenaires de l'école ?
- Comment faire de la place dans la classe aux autres adultes qui interviennent auprès des enfants ?





Définitions

Co-éducation

C'est un espace intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au service du processus d'apprentissage et deviennent des partenaires éducatifs à la fois complémentaires et différents au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques.

Synergie

Terme utilisé pour désigner un résultat plus favorable parce que plusieurs éléments d'un système ou d'une organisation agissent de concert.

Mutualisation*

mettre en commun, partager les informations, raconter ses expériences, présenter ses outils et puiser dans un pot commun ce que les autres y ont mis.

Coopération*

faire œuvre commune, construire ou créer ensemble... un projet, un outil...

Réciprocité*

chacun offre d'apprendre aux autres, de l'aider à s'approprier des connaissances, à utiliser un outil, à entreprendre une démarche... « et » demande l'aide des autres ou d'un autre pour s'approprier les connaissances dont cet autre dispose, utiliser l'outil qu'il a créé ou qu'il sait utiliser, entreprendre telle démarche, essayer tel projet...

Chaque de ces démarches est reliée aux deux autres et les contient en partie

* Claire Herber Saffrin

Acronymes

PMI : Protection Maternelle Infantile

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés.

Portrait d'ATSEM à partir de son témoignage

Patou, ATSEM à Paris

« Je travaille dans les écoles maternelles à Paris depuis septembre 1987. Je suis passée du statut d'agent de service à celui d'ATSEM en 1992. Quand j'ai commencé, les tâches de ménage représentaient environ 80% de notre temps de travail et le temps dédié aux enfants ne représentait que 20%.

Aujourd'hui, les enfants sont au centre de notre métier, je suis là pour eux. Je les accueille, je partage des activités avec eux, je les écoute se parler et je réponds à leurs questions, je les apaise quand ils ont un chagrin.

C'est plaisant et gratifiant de voir que les enfants ont besoin de nous, je me sens utile. Chez les petits, je suis un repère encore plus important, pour les enfants mais aussi pour les parents. Je ressens la confiance que les parents m'accordent.

Selon l'enseignement avec qui on est en binôme, l'équilibre entre nos 2 rôles peut varier. Je m'adapte selon la place qu'il me laisse.

Bien sûr, il y a toujours des tâches de ménage dans notre fiche de poste, mais elles sont rattachées aux enfants, on entretient leur lieu de vie, on nettoie leurs jouets et le matériel qu'ils utilisent. C'est logique, comme lorsqu'on s'occupe des repas, du couchage, du lever et de leur hygiène corporelle. C'est pour les enfants si

On communique plus, et notre parole est mieux prise en compte aujourd'hui, mais selon les écoles, nous sommes encore dépendantes du bon vouloir des équipes et du directeur.

Pourtant les nouveaux textes ont fait évoluer notre métier, et cela a élargi le champ des possibles. Nous faisons partie de la communauté éducative. Notre positionnement vis-à-vis des enfants, des parents a changé peu à peu, et on s'est senties valorisées.

Nous ne sommes plus des femmes de service qui s'occupent des enfants, mais des professionnels de la petite enfance qui centrons notre activité autour des besoins de l'enfant, au travers de nos missions éducatives, d'hygiène et d'entretien du matériel et des espaces.

Astuces de directrice pour faciliter la collaboration PE/ATSEM

Isabelle, directrice à Paris

Les ATSEM ont longtemps exercé leur métier dans l'ombre des enseignants qui occupaient le devant de la scène vis-à-vis des enfants et des parents. Je me suis toujours attachée à les présenter comme des collaboratrices aux parents, et aux enfants comme les personnes idéales, susceptibles de leur apporter l'aide dont ils ont besoin.

Chacun a besoin d'être reconnu dans l'exercice de son métier, et d'être valorisé. Chacun a besoin de se sentir utile et apprécié. Je sais combien leur collaboration m'est précieuse et je leur dis. Il est nécessaire de témoigner sa reconnaissance d'une manière ou d'une autre. Cela doit s'exprimer principalement dans l'expression de ce qui nous lie, de notre but commun qui est de faire grandir les enfants qui nous sont confiés.

Il faut parler pédagogie avec les ATSEM, partager nos objectifs, leur présenter les programmes de l'école maternelle. Il faut expliquer ce qu'on attend des enfants, pourquoi on agit d'une manière ou d'une autre. Ce partage contribue à établir une relation respectueuse de l'autre, car on l'associe à notre action. Les rôles ne sont pas hiérarchisés, ils sont complémentaires, et cela change tout !

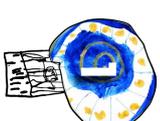
Je cherche toujours à extraire de toutes les situations, à mettre en avant ce qui fonctionne pour pouvoir faire évoluer les pratiques et sortir parfois des conflits et des impasses.

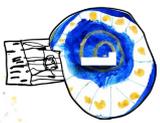
Elles appartiennent à l'équipe éducative, et je les associe à tous les moments de la vie de l'école - l'accueil des nouveaux petits, les réunions de rentrée dans les classes, le conseil d'école, les rendez-vous festifs avec les enfants et leur famille.

Les ATSEM ont leur nom à côté de celui de l'enseignant sur la porte de la classe, elles sont sur le trombinoscope affiché dans l'entrée de l'école, elles sont dans l'album de présentation des personnels de l'école, que nous éditons chaque année, pour que les enfants apprennent à nous connaître.

Enfin, je partage les réalités de leur quotidien, écoute leurs besoins comme ceux des enseignants, et m'attache à inventer une réponse qui rassemble et qui n'oppose pas.

« L'espace efface le bruit. »
(Hugo, 1829)





FOCUS

Fonction éducative

Selon et aide des enfants durant le temps scolaire :

- Accueil des enfants et de leur famille
- Habillage, déshabillage, rangement (ou redresse) de vêtements
- Son d'hygiène : propreté corporelle et vestimentaire, passage aux toilettes, confort physique
- Sonts infirmiers
- Confort, écoute des enfants

Aide et assistance durant le temps du midi :

- Conduire et accompagner au restaurant scolaire avec installation des enfants à table
- Vérification des présences

- Accompagnement des enfants pendant le repas
- Accompagnement des enfants à la sieste et sur la cour

Durant l'accueil du soir :

- Aide au goûter
- Accueil des parents

LES FONCTIONS DE L'ATSEM

Fonction d'entretien du matériel

Responsabilité de la propreté de la classe (ménage + entretien) :

- Rangement et entretien du matériel pédagogique
- Nettoyage et entretien des locaux scolaires
- Nettoyage et entretien des équipements mobiliers
- Nettoyage et entretien des sanitaires

Fonction d'aide pédagogique

Sous la responsabilité de l'enseignant, aide matérielle pour les activités pédagogiques :

- Préparation des activités scolaires
- Aide à l'accueil et à l'encadrement d'activités (ateliers, fêtes, BCD,...)
- Accompagnement des sorties scolaires (promenades, visites, piscine, spectacles, voyages, classe de découverte...)
- Participation au service de surveillance d'accueil, de cour, de goûter, de sieste...



FOCUS

Pour collaborer avec les autres adultes et les partenaires de l'école

(AESH, thérapeutes, SESPAD) (PMI, RASED),

- > temps et espaces de concertation,
- > outils de partage,
- > organiser sa classe pour accueillir un adulte accompagnant un enfant.

Pour un meilleur travail en équipe

- > un espace pour se retrouver entre collègues (travail, convivialité),
- > partage d'outils, d'espaces d'objets,
- > créer des espaces de formation différents (entre pairs).

ESPACE PROFESSIONNEL : COMMENT L'AMENAGER ?

Pour mieux collaborer avec l'ATSEM ?

- > temps de formations communs,
- > temps de concertation,
- > outils de communication,
- > outils de collaboration, de co-évaluation,
- > besoins matériels pour travailler (notamment avec les TPS ou les PS), ergonomie du matériel.

Pour favoriser l'épanouissement de l'élève

- > partager les espaces,
- > mutualiser,
- > utiliser tous les espaces de l'école : espaces ouverts (couloirs, dortoirs, toilettes, salle de motricité, salle de classe, restauration)
- > Ecole dehors.

Pour accueillir les parents

- > salle des parents,
- > accueil échomisé,
- > accueil dans un endroit particulier (motricité, bibliothèque en classe, jardin,...)
- > Espace numérique (blog, Twitter, ETV, mail),
- > Accueil des parents sur d'autres temps (APC, ouvert sa classe).

Bibliographie

BOSSIS, J. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre, à l'école de la bienveillance*. Paris : Editions RETZ.

FEYFANT, A. (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon - ENS de Lyon.

En ligne : <http://le.ens-lyon.fr/vs/0Mde4a1sb0s5ier.php?parent=accueil&id=5ier=98&lang=fr>

GARNIER, P. *Sociologie de l'école maternelle*, PUF

HEBER-SUFFRIN, C. *Des outils pour appréhender la réciprocité : analyser des réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, CHRONIQUE SOCIALE

KHERROUBI, M. «Des parents dans l'école », Editions ERES, avril 2008

MÉTEAN, C., VASSE, T. et MARZOUK, V. (2019),

Enseignants – ATSEM des professionnels complémentaires. Paris : Editions CANOPE.

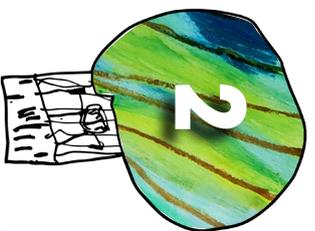
VASSE, T. (2008). *ATSEM – enseignant : travailler ensemble*. Paris : Editions SCEREN.

www.malletteparents.education.gouv.fr

Ces trois aspects de la fonction sont fortement imbriqués et complémentaires les uns aux autres.

Thierry VASSE

Directeur Général Adjoint Éducation Enfance Jeunesse de la ville d'Orvaux



Occuper l'espace pédagogique autrement : quand l'espace rencontre la pédagogie...

Nous manquons totalement d'imagination quand il s'agit de s'intéresser à l'éducation de nos enfants. (V. Follet)

La forme scolaire comporte trois dimensions que sont le temps, les lieux et les règles. En 1980, Guy Vincent évoque la forme scolaire comme une relation sociale entre un maître et un élève, relation pédagogique apparue au 17^e siècle. Au départ, le maître enseigne dans un temps dédié, dans un espace spécifique (salle de classe coiffée) et avec des règles (silence et immobilité). Au XIX^e siècle, la forme scolaire correspondant à un enseignement individuel. Aujourd'hui, il s'agit de comprendre les liens entre apprendre à apprendre et l'aménagement de l'espace et de s'interroger sur les pratiques enseignantes ou service des compétences du 21^e siècle. S'agit-il de réinventer l'espace scolaire ?

- Selon la recherche, il faut trois conditions pour opérer une métamorphose scolaire :
- repenser la salle classe pour permettre créativité, esprit critique, coopération et communication ;
 - repenser les règles qui mettent en lien, la pédagogie avec le plaisir et le corps de l'élève ;
 - repenser la place du numérique pour déterminer les liens entre outils et pédagogie.

Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Comment concilier les besoins corporels de l'enfant, l'apprentissage et le plaisir à l'école ?

→ Quelle place accorder à l'enfant et à son corps ?

→ Quelles pratiques d'activités corporelles pratiques (pratiques corporelles de bien-être, jeux sensoriels) ?

Quelles postures, quels gestes professionnels pour permettre à tous les élèves de s'appropriier les espaces de l'école ?

→ Comment l'aménagement de l'espace et du temps de l'élève peut favoriser son épanouissement et ses apprentissages ?

→ Comment concilier les besoins de l'enfant, l'apprentissage et le plaisir à l'école ?

→ Comment peut-on développer ces points ?

→ Comment aménager un cadre sécurisant dans la classe et favoriser la confiance et l'estime de soi ?

→ Quelle posture adopter dans cet espace et comment développer sa qualité de présence ?

Définitions

L'apprentissage autodirigé

« (...) un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, développer les résultats de leur formation » (Knowles, 1975, p.18).

Les pédagogies actives

« On a cru qu'il suffisait, pour réduire, de lui enseigner des principes et de corriger ses défauts. L'expérience a montré qu'il fallait, au contraire, lui ménager une

« La présence bienveillante, des personnes ressources qui aident et non pas des juges qui étouffent. »
(Gruy)(Munch, 2018)

ambiance adaptée, préparer les moyens nécessaires à son développement, et puis transformer la personnalité de l'adulte dans ses rapports avec lui. » (Montessori, 1936)

Rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de travailler concrètement, à composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'exploiter ses forces ». Le maître a donc la responsabilité de « mobiliser » et de « faire agir », de mobiliser en faisant agir et de faire agir en mobilisant. (Maireu, 2013)

L'apprentissage mutuel

« Regrouper les enfants d'un même âge dans une classe vu à l'encontre des besoins humains fondamentaux. » (Fillozat, 2019)

«Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins » (Joseph Hamel, L'enseignement mutuel, 1818)»

Rythmes biologiques

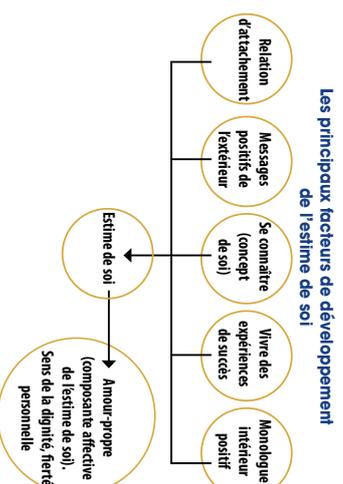
L'étude des rythmes biologiques et par extension biopsychologiques, permet notamment de prendre la mesure des fluctuations dans le temps des capacités d'attention des enfants et de mobilisation de leurs ressources intellectuelles et de communication.



Qualité de présence

- Se manifester par l'aptitude à :
- ouvrir un espace devant soi pour accueillir ;
 - être dans une clarté sans équivoque ni stratégie qui permet la confiance et la réciprocité ;
 - la prudence dans le discernement, qui permet de respecter l'autre et demander ce qui est possible.
- Ces qualités dans la présence permettent à l'autre (l'élève) de se manifester dans son intention vitale, et de révéler le bon qui est en soi.
- Si non, on est enfermé dans la répétition de la frustration.
- Ainsi la qualité de présence ne peut être confondue avec l'empathie ou la bienveillance... » (Munch, 2020)

Théorie de l'attachement



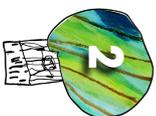
Ducloux, G. (2018). De la théorie de l'attachement à la théorie de l'estime de soi. In: *Revue de la psychologie*, 65(1), 1-15.

Sécurité affective

C'est un lien qui se construit avec le temps, dans l'attention et la régularité. La confiance, la tranquillité, le bien-être, l'épanouissement social, cognitif, psychomoteur sont les conséquences d'une bonne sécurité affective.

La simulation globale

« Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requerr. » (Debyser, 1980)



Témoignages

Délio GOBERT - PEMF en PS MS GS

« J'ai toujours enseigné sous forme de projets : un objectif final à atteindre grâce à des compétences issues de différents domaines, permettre à mes élèves d'apprendre en faisant sens et en prenant du plaisir. Lors d'échanges avec une collègue de Cycle 3, j'ai entendu parler de la simulation globale : créer un univers où les enfants jouent un rôle, un personnage et mettre en place des séances de langage oral et écrit en lien avec ce monde imaginaire. Voici comment est né le pirate, Capitaine Jaroué. Ainsi les objectifs des programmes ont pu être abordés avec plaisir et motivation par les enfants : ouvrir les cadenas du coffre grâce à des enseignes mathématiques ou linguagées, travailler la notion de flote – coque, construire un bateau pour rejoindre son île, communiquer par écrit avec le pirate pour le questionner, utiliser le lexique spatial pour décrire son île... L'immersion dans cet univers imaginaire permet aux élèves de vivre réellement les apprentissages. Elle me permet de structurer les apprentissages en donnant du sens, mais aussi d'accrocher enfants, parents et ATSEM par la motivation et le plaisir. »

Emmanuelle DELEPINE PE en MS GS

« Le Projet Personnalisé d'Apprentissage se construit dès la petite section. Dans un premier temps, l'enfant agit en autonomie. Il fait des découvertes, des activités de réinvestissement, des activités créatives et peut aussi se reposer. L'enfant agit dans un environnement pensé et préparé par l'enseignant à cet effet (nombreuses activités mises à disposition). Il sait qu'il peut compter sur le soutien d'un tiers enseignant ou un pair pour échanger et se faire aider s'il en ressent le besoin. »



Bibliographie

- MONTAGNER, H.** (2006). *L'attachement. Les débuts de la tendresse.* Paris : Editions Odile Jacob.
- GUEGUEN, C.** (2018). *Heureux d'apprendre à l'école.* Paris : Editions Les Arènes Eds.
- FONTAINE, A-M.** (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe.* Montréal : Philippe Duval Editions.
- CYRULNIK, B.** (2019). *Boris Cyrulnik et la petite enfance.* Montréal : Philippe Duval Editions.
- DUCCLOS, G.** (2015). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer.* Montréal : Editions du CHU Sainte Justine.



FOCUS

ARCHICLASSE* www.archiclasse.education.fr

POUR QUOI ?
> Pour réfléchir à un aménagement d'établissement (renovation, modification, construction) en concertation entre tous les acteurs.

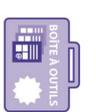
POUR QUI ?
> les collectivités territoriales,
> les usagers (élèves, parents, inspecteur, agents, animateurs, du périscolaire).

COMMENT ?
Une démarche en 3 points :
1. Problématique pédagogique-numérique,
2. Concertation des acteurs,
3. Formalisation.

DES OUTILS
> un site internet www.archiclasse.education.fr
> une boîte à outils (fiches diagnostique, outil de conception 3D),
> des témoignages,
> des ressources.



Démarche
Démarche en 3 étapes pour définir les outils disponibles en appui dans l'élaboration et la construction d'établissements.



Boîte à outils
Des outils disponibles en appui dans l'élaboration et la construction d'établissements.



Archiclasse
Un nouvel outil pour aider à la formalisation et à la mise en œuvre des aménagements scolaires.



Témoignages
Des témoignages d'enseignants et de chefs d'établissement et de parents d'élèves concernés par le projet.



Formations
Formations passées et à venir, ateliers de formation sur le territoire.



Échanges
Mutualiser les idées, solliciter les professionnels de l'éducation et de l'architecture.



Comment faire ?
Des conseils pratiques pour concevoir et mettre en œuvre un projet.

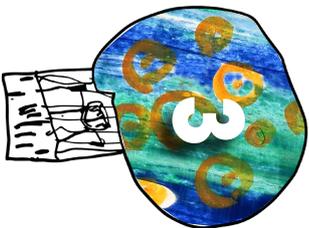


Mobilier
Un dossier des pratiques de mobilier adaptées aux usages pédagogiques.



Recherche
Des documents de référence et de la recherche sur la rénovation des établissements scolaires.

*** Christophe CARON**
chef de projet «Ecole scolaire et espaces d'apprentissage»,
responsable du projet Archiclasse
Direction du numérique pour l'éducation.



Élargir son horizon : quand découvrir les espaces favorise la culture.

L'espace de l'enfant commence par la perception de lui-même, espace perçepiti. (Piaget, 1972)

Le premier cercle est caractérisé par la construction de la permanence des objets et des personnes ainsi que celle de l'espace proche.

Le deuxième cercle favorise sa décentration. L'enfant commence à s'ouvrir au monde qui l'entoure, alors les relations aux autres peuvent se construire.

Le troisième cercle permet à l'enfant de se projeter (espace projectif) dans un univers connu, symbolisé ou imaginaire. La communication s'enrichit à travers les interactions. La culture, les cultures, le numérique vont permettre de la développer.

À l'école, des espaces culturels bien pensés (littéraires, scientifiques, artistiques...) permettent à l'enfant de grandir.

Accueillir l'enfant à l'école c'est aussi créer autour de lui des espaces culturels enrichissants. Ainsi l'enfant pourra devenir un être sensible, créateur, explorateur...

Penser ou repenser les propositions faites à l'élève, c'est lui permettre de développer sa confiance en lui et envers les autres. L'environnement sensible des arts et de la culture lui donneront l'occasion d'exprimer ses ressentis et de mettre en mots ses émotions.

Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Rencontres avec le monde familier :

Et si on comprenait nos objets du quotidien ? (objets techniques, numérique, classe)

Et si on explorait son environnement pour mieux le comprendre et le protéger ? (développement durable, nature)

Et si on explorait son environnement pour mieux le comprendre et le transformer ? (jardin, cour...)

Et si on explorait nos objets du quotidien ? (objets techniques, numérique, classe)

Et si nous étions créateurs ? L'environnement proche au service de l'art (art brut, land art...)

Rencontres avec des horizons proches :

Et si on explorait des lieux culturels, pour mieux les comprendre et pratiquer ?

Et si on invitait la culture dans l'école pour la découvrir (littérature, science) ?

Et si la littérature nous permettait de nous élargir et d'imaginer ?

Rencontres avec des univers inconnus :

Et si l'enfant voyageait plus loin ? (monde géographique, littérature, numérique, astronomie)

Et si on sévillait aux diversités culturelles pour lire le monde ? (langage, échange, correspondance...)

Et si on rendait compte de nos voyages ? (dessin, rencontre, carnet de voyage...)

Définitions

Développement durable

Le développement durable est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. » (Brundtland, 1987).

Rencontre

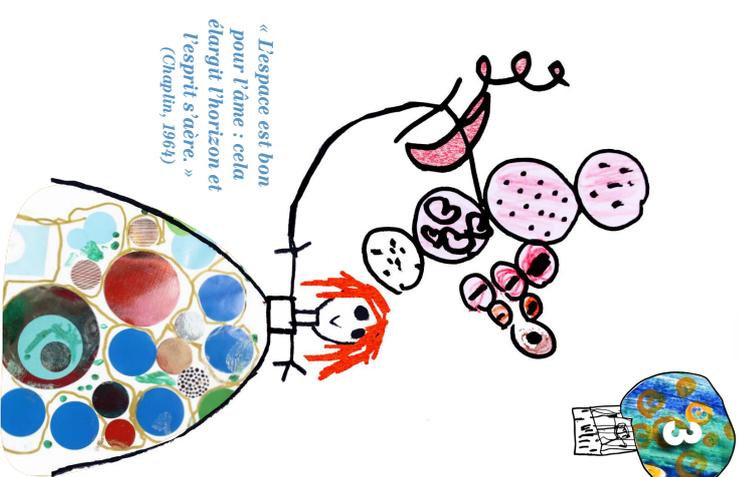
Les rencontres sont des confrontations organisées par l'enseignant entre l'enfant, son monde familier ou les univers inconnus.

Culture

« Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »

¹ définition de l'UNESCO de la culture. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.-.

« *Liabus de biens et de consommation est un furdau qui rétrécit l'existence. L'absence d'encombrement procure de l'espace pour penser, et sans doute même pour comprendre.* » (Pawson, 2015)



« *L'espace est bon pour l'âme : cela élargit l'horizon et l'esprit s'élargit.* » (Chaplin, 1964)

Témoignage

Catherine CLOSET - PE en PS MS GS

« Dans ma classe, j'ai pour habitude de mettre en valeur le respect de l'environnement qui est devenu une priorité pour l'avenir. C'est à travers les classes d'eau que je mène des projets transversaux et riches pour sensibiliser les enfants au caractère précieux et fragile de l'eau. Rechercher ses usages, lire/visionner des documentaires sur sa rareté en Afrique, découvrir son cycle, du château d'eau à la station d'épuration », identifier gaspillage et pollution, repérer les mauvais comportements lors du lavage des mains, l'arrosage des plantes sont quelques actions parmi d'autres.

Les enfants de maternelle sont par ailleurs très réceptifs à la problématique du recyclage : tier de vrais emballages, pour travailler les matériaux, jeux de cartes pour renforcer les comportements acquis. Les enfants deviennent des ambassadeurs du tri sélectif auprès de leurs parents.

On travaille également sur des gestes que les enfants adoptent facilement : étendre les linge, utiliser le papier des deux côtés,...

Pour compléter tout ce travail, on observe la nature : jardiner, nourrir et apprendre à reconnaître les oiseaux,...

Comme pour tout autre apprentissage, il est essentiel d'expliquer les enjeux pour renforcer l'implication des enfants. »





Témoignage

Véronique Mignon
PEMF, PS/MS Épernay

« Pour apprendre à se connaître, créer un climat serein propice aux apprentissages, établir un sentiment d'appartenance à un groupe, s'ouvrir aux autres, j'ai souvent choisi le jeu comme vecteur de partage et d'échanges.

En expérimentant le jipito (jeu intellectuel de poursuite du Yakoutie du professeur Toms)ki), les enfants ont mis en relation la littérature jeunesse (contes de randonnée, nuit et occidentaux), danse et expression musicale (par la découverte de danses folkloriques et d'instruments de musique d'ailleurs), arts plastiques (courants artistiques) et jeux de rôles.

Chaque enfant a créé son tapis de jeu ainsi que les pièces et a concrétisé son histoire en la gardant en mémoire. Ce projet complet a permis aux élèves d'être passeurs d'histoires en apprenant la règle du jeu à d'autres enfants de l'école à nos correspondants, aux parents d'élèves lors de tournées. J'ai plaisir à retrouver d'anciens élèves qui y jouent maintenant avec leurs enfants ! A partir de ses échanges entre pairs, la confiance s'installe, les souvenirs communs se tissent et les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes, à se reconnaître dans leur différence et à s'accepter.

Sourire aux autres par le jeu, créer des ponts entre les différentes formes d'art, rechercher ce qui n'est pas visible au premier regard permet à l'enfant de séparer dans le respect et la connaissance de soi et des autres. »

*« La poésie écrite est
invisible, la poésie peinte
a une apparence
Magritte*

*Je tremble de joie
Le grand flux de l'océan me met en
mouvement,
Il me fait flotter,
Je flotte comme l'aiguë à la surface
des eaux.
La vague déteste magite
Et l'air puisant cage mon esprit
Et je me jette dans la poussière
Chant INUIT
Paroles de bonheur Albin Michel*

Bibliographie

BRUNBROUCK, A. (2019). *Tisser des liens, la relation au cœur des apprentissages*. Paris : Éditions Retz.

CHARLES, F. (2015). *Les rencontres des enfants avec le vivant à l'école maternelle*.

Actes du 83^e Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFVS).

CHÉREAU, M., FAUCHIER-DELAIGNE, M. (2019). *L'enfant dans la nature*. Paris : Fayard.

DESNOÛTTES, C. *Où est-tu Momma ?* Réunion des Musées nationaux

DUPUICH, J.-P. *Abécédaire de la ville*. Éditions Millefeuille

FERRIQU, C. (2013). *Il était un jardin*. Vidéo en ligne.

Repéré à <https://vimeo.com/6596987>.

GUÉRIFF, A. *Le code de l'art*. Éditions Palette

LANGÉ, J.-M. (2016). *Principes pour un parcours éducatif scolaire relatif à un développement durable*. Vidéo en ligne. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=dHj9a1V79qg>.

SÈBEVRE, A. et PIROTTI, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être*. Paris : Éditions EPS.

POPET, A. *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Retz

- *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Scéren Argos

Démarches

- *Prendre corps*. Éditions du Rouergue, Col. Leïll'amusé Paris

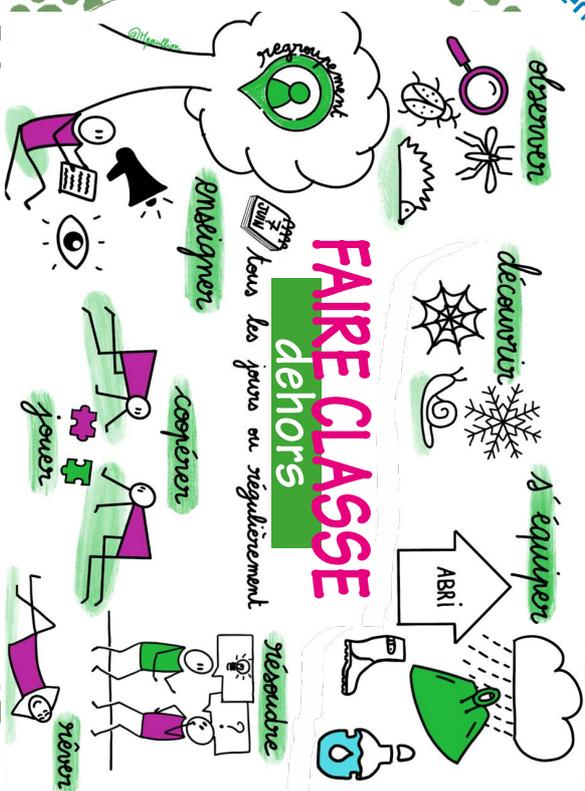
Musées

- *Le musée des couleurs, des nombres, des animaux, des enfants, des potagers*. Réunion des musées nationaux. Seuil

- *Pas à pas en arts plastiques* Hachette Maisons

Témoignages

Marjorie Pouillion
médiatrice de ressources et formation
CANOPE mme2z



Ketty Moulinet
PEMF PS MS GS

Cela fait maintenant 6 ans que j'enseigne en REP+, 6 ans où tous les ans je me demande comment impliquer les parents dans les différents projets, dans le projet de leur enfant. Comment les faire entrer dans la classe quand certains ont un passé difficile voire inexistant à l'école ou ne parlent pas le français ?

Quand il m'a été proposé une formation sur l'éveil aux langues, j'ai accepté de suite, cela me semblait une bonne accroche pour les faire venir dans la classe, venir parler dans leur langue. Au tout début, il a fallu rassurer « Je ne sais pas bien parler », « Je ne comprends pas tout ». Je suis donc partie sur mes bases : leur dire bonjour en anglais et en espagnol : « Hello, Hola et vous comment vous dites dans votre langue ? ». Nous avons ainsi créé la fleur des langues du mot bonjour. J'ai ainsi découvert qu'il y avait 13 langues différentes dans ma classe. Qui dit mieux ?

Les parents sont petit à petit rentrés dans le projet... ils sont venus tout à tour chanter dans leur langue maternelle « Joyeux anniversaires » quand arrivait l'anniversaire de leur enfant, puis sont venus nous raconter des histoires (Le Grand Monstre vert en français, en anglais et en lingala, quel bonheur !). Puis une intervenante japonaise est venue nous montrer comment elle écrivait, la tata d'un de mes élèves était là aussi pour nous montrer comment elle écrivait en arabe... Le projet était lancé, les parents ont pris l'habitude de venir parler dans leur langue... la suite me direz-vous ? Une petite ouverture culturelle et culinaire, ça vous dit ?

*« (...) Ce qui est
vraiment important
à mon sens c'est la
qualité de l'accueil et de
l'accompagnement fait
à l'enfant que ce soit
par une ou plusieurs
personnes. C'est
d'organiser autour de
lui une niche sensorielle
avec sécurisation
précoce. Plus on
sécurise un enfant tôt,
plus on lutte contre les
inégalités. »
(Cyrulnik, 2019)*





FOCUS



Textes des membres du conseil scientifique de l'ACEEM

Quelle éducation matrice à l'école maternelle ?

Fabrice Delischi
INSPÉ Paris-Sorbonne, L-VIS Lyon

Espace, espaces Lieu, mouvement et interaction

Claire Héber-Suffrin
Formatrice, co-fondatrice des réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Il y a. Il n'y a pas. Favoriser la construction du concept d'« espace » en explorant la plasticité

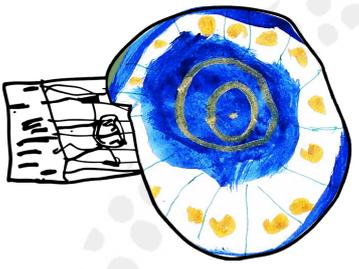
Joëlle Gonthier
Plasticienne.
Créatrice de la Grande Lessive
2019

Qu'est-ce qu'un Lieu pour l'enfant ?

Dr Jean-Jacques Tysler
Médecin directeur du CMP de la MGEN à Paris.

Des organisations spatiales transparentes : les affichages

Marie-Thérèse Zerbato Poudou
Docteure en Sciences de l'Education
2019



Quelle éducation motrice à l'école maternelle ?

Fabrice Deltschi



Circularité de rentrée 2019 parue au bulletin officiel en date du 29 mai 2019 définit les priorités pour l'école primaire. On peut y lire que l'école maternelle se doit d'enrichir le vocabulaire des élèves et de leur faire découvrir et intégrer les concepts essentiels de nombre, d'espace et de calcul. Ce nouveau texte de cadrage tend à poursuivre cette prégnante tendance française à séparer le corps et l'esprit, en donnant une place prépondérante au second par rapport au premier. Le philosophe Michel Serres invitait à une réhabilitation du corps, de ses potentialités et de son lien avec la pensée. Selon lui, « l'enseignement par le corps est un enseignement fondamental ». Nous voudrions aussi rajouter que l'enseignement DU corps est fondamental. Ce corps moteur est à nouveau le grand absent des orientations ministérielles. L'objectif est de « renforcer la préparation aux apprentissages fondamentaux ». Or l'école maternelle correspond à l'âge d'or de l'apprentissage des fondamentaux moteurs. Nous ne sommes pas ici dans le prospectif, dans la préparation à quelque chose mais bien dans le réel de l'agir.

Un constat de terrain

L'enseignement de la motricité pose initialement le problème d'une gestion de corps dont l'expression première est l'action. Les exigences de silence, la volonté de montrer, d'expliquer et de faire verbaliser réduisent trop souvent le temps d'apprentissage à quelques minutes, et le temps de récréation aux véritables temps d'apprentissages moteurs. Les inclinaisons enfantines pour l'agitation sont ainsi contrôlées et les corps « domestiqués ». Ce constat d'immobilité fait écho à celui de sédentarité que relevait la Fédération Française de Cardiologie en 2016. L'enfant redescend un élève-tronc qui limite la contribution du corps à des activités statiques par une situation assise récurrente. Le premier écueil vient donc du faible temps d'engagement moteur et de l'incapacité à optimiser ce dernier. Maurice Pierron en 1993 et bien d'autres auteurs encore ont montré combien ce facteur de temps est un facteur essentiel dans l'amélioration des apprentissages moteurs. Si ce temps est, nous le verrons plus loin, « institutionnalisé » par une pratique quotidienne telle que définie dans les textes officiels, sa gestion pose problème. De ce fait, il ne joue pas le rôle d'acquisitions perceptivo-motrices et la fonction d'ajustement de celles-ci.

Au corps immobile s'ajoute ce que l'on pourrait qualifier de « Plan d'Occupation des sols ». Les parcours installés en début de semaine ou les installations fixes constituent des incontournables qui inscrivent les séances de motricité dans une occupation spatiale bien peu pensée au regard des apprentissages visés. Les organisations choisies ne permettent pas un aménagement du milieu adéquat et une individualisation des apprentissages via un degré optimum de diffé-

culité susceptible de fournir le maximum de satisfaction aux élèves.

Les exigences professionnelles reposent trop souvent sur une concordance directe avec les formules des programmes. Ainsi à l'entendu de fin de cycle « lancer de différents façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis » correspond la mise en place d'ateliers, variant la nature du lancer et son projectile. A cela s'ajoute un travail sur le respect des règles sécuritaires et organisationnelles. Quel des prérequis nécessaires au lancer (allonger le chemin de lancement, rechercher un angle d'envol optimal à l'enjin, fournir un axe d'appui pied-haïssin-épaule gauche (pour un droitier) solide,...) et des réflexions prospectives en termes de transformations motrices et de construction du schéma corporel ? Il en va de même pour l'entendu « Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés » qui se résume à des parcours, plus ou moins bien pensés, plus ou moins évolutifs, mais où les notions d'équilibration, d'appuis podaux sont ignorées dans leurs conceptions biomécanique et proprioceptive. L'action (« Faire ») prime comme primera dans les cycles à venir le geste technique sportif. Pas de « pourquoi » et encore moins de « pour quoi ». Il faut certainement voir dans ce dernier constat un défaut de connaissances (donc de formation initiale) quant aux aptitudes perceptivo-motrices à développer et aux pédagogies d'apprentissage spécifiques à adopter lorsque l'on travaille avec des enfants de cet âge.

Changement de paradigme

L'équilibration, les locomotions, les projections et réceptions d'objets ainsi que les manipulations de ces derniers constituent des unités motrices fondamentales (patrons moteurs de base (PMB)) sur lesquelles devraient s'appuyer les programmes. Danser par exemple nécessite une équilibre et des formes de locomotion variées avec/ou sans manipulation d'objets. La danse est un moyen permettant de développer comme de combiner ces unités motrices. Elle fait appel à l'imaginaire de l'enfant et construit la relation à l'autre. On voit bien ici les prémices au premier domaine de formation du socle : « les langages pour penser et communiquer ».

Lancer pour lancer n'a pas d'intérêt (comme faire une roue-lade). En revanche, les ressources sollicitées, les coordinations mises en jeu sont, elles, beaucoup plus intéressantes pour le pédagogue. Lancer loin en termes de performance, lancer au plus près du centre de la cible donne du sens à l'acte et à sa symbolisation culturelle mais ce qui importe surtout est d'être capable de choisir la bonne organisation motrice pour chaque type de lancer et d'en maîtriser les fon-

damentaux car cette maîtrise n'est que la partie émergée d'un visible de l'un iceberg de sensorialité. « Equiper » l'élève du point de vue moteur apparaît donc comme un enjeu fondamental du cycle 1 afin d'éviter que ce dernier ne « voit ses possibilités d'homme considérablement réduites par l'entree que représente un corps maladroit. » (Le Boulch, 1960, p. 35).

L'exemple des parcours de motricité

Cibler les apprentissages moteurs est extrêmement complexe pour un enseignant. Si l'on prend l'exemple de l'objectif « Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés », on trouve bien souvent des mises en place de parcours. Les élèves évoluent avec quelques consignes évolutives sur ces derniers, souvent illénaïes, aux surfaces rigides, fixes et plus ou moins inclinées. Les chaussures sont souvent conservées par soud de gain de temps, ce qui empêche toute prise d'information proprioceptive au niveau de l'appui. Le temps moteur est assez court. La répétition constitue un gage de réussite à défaut de maîtrise. Peu de désignations sont en mesure de verbaliser les attendus en termes de patrons moteurs (locomotions et équilibres) et l'objectif porte sur la diversité (en termes de verbes d'action et d'installation) et le plaisir pris (l'enfant est craint pas peur de perte de contrôle du groupe).

Ces patrons moteurs demandent une construction des appuis (podaux et/ou/puis manuels). L'absence de prise d'information proprioceptive provenant de l'appui contraint l'enfant à regarder l'endroit où va se positionner son prochain appui (prise d'information extéroceptive en vision centrale). L'anticipation du trajet est donc impossible. La surface planaire privilégiée est la voute (phase d'équilibration) et l'appui est initialement glissant (un pied chassant l'autre). La dissociation segmentaire est peu présente (bras le long du corps par exemple donc absence de balancer). La position et la trajectoire du centre de gravité sont peu modifiées. La cheville n'est pas « dissociée » de la jambe, les trois phases de l'appui ne sont pas engrammées, etc. Tous ces prérequis essentiels sont occultés bien souvent par l'ignorance. Ils font référence au schéma corporel. Est-il donc judicieux de construire la locomotion et l'équilibre du terrain sans avoir pris soin de « construire » l'appui podal. Il faudrait donc au préalable faire un travail de nomination des parties du corps en jeu, de manipulation des articulations qui assurement les prises d'informations (toucher la cheville, la mobiliser dans tous les plans). Il est aussi possible de proposer des ateliers avec des parcours sur des tapis glissants (tapis avec des balles de tennis, avec des tubes), des déplacements variés sur les talons, pied à plat ou les orteils (« marcher comme... la girafe » (pointe des pieds)). Cet aménagement du milieu doit donner naissance à des sensations puis à des perceptions.

Plus généralement, l'objectif disciplinaire global « Adapter ses équilibres et ses déplacements... » peut être réinterprété en sous-objets portant sur :

- Un corps maîtrisé avec un circuit d'équilibre (surfaces instables déformables, glissantes, étroites, inclinées,...).
- Un corps perçu avec des circuits pour la perception globale du corps, pour la perception du dos, pour la perception des pieds,...
- Un corps connu avec des circuits axés sur la connaissance

des parties du corps, sur l'orientation corporelle, sur l'organisation corporelle.

- Une structuration spatiale avec des circuits portant sur une connaissance des différentes notions spatiales (deux notions opposées : sur-sous ; des notions variées : sur, sous, dans, entre, autour, à côté,...).
- Une structuration temporelle avec des circuits à structure rythmique à suivre (sauts enchaînés, rotations,...)

On retourne à travers cet exemple le changement de paradigme évoqué ci-dessus. Les parcours ne sont pas une activité rituelle occupationnelle avec des objectifs de « déplacements variés » mais bien le lieu d'un enrichissement sensori-moteur (en termes de fondamentaux moteurs liés à la locomotion et à l'équilibration) essentiel à l'adulte en devenir. Cela renvoie à la notion fondamentale d'unité fonctionnelle de l'être (Pierre Vayer & Charles Ronchi, 1988), ou comment l'organisation de soi et celle du monde autour de soi, se contondent puisque l'une n'est possible sans l'autre.

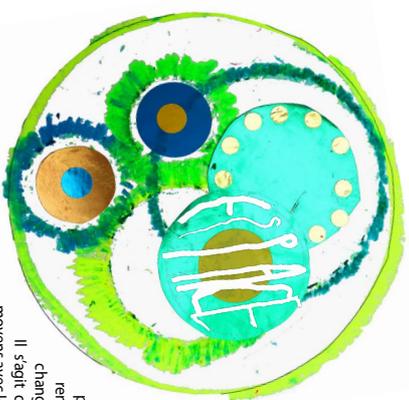
Apprendre par cœur et/ou par corps ?

Comme évoqué précédemment, la fonction intellectuelle de l'institution scolaire semble déjouer les accents en charge de la conception, de la mise en place et de l'enseignement de l'EP de sa mission première à savoir accompagner le passage du mouvement à la motricité.

Les querelles de moyens qui ont jalonnées l'histoire de la discipline perdurent encore et toujours par manque de recul sur ce qui s'enregistre réellement. Ramener le propos de cet article à la simple discussion sur les moyens serait tomber de Charybde de normes socio-économiques et socio-politiques en Scylla de conceptions. Il n'est aussi pas question de voir ici une réactivation du débat sur l'EP de base, « abc du sport » ou d'autres pratiques physiques. Évoquer des gammes motrices liées à la dissociation segmentaire que l'élève répète ici est une éducation motrice qui a pour but de favoriser l'épanouissement optimal des potentialités motrices de l'enfant. Ce bagage obtenu par ces expériences antérieures joue un rôle déterminant dans l'acquisition ultérieure de comportements moteurs spécialisés.

Le développement d'une habileté motrice s'accompagne d'une augmentation du nombre d'articulations qui participent à l'exécution du mouvement à commencer par la dissociation des ceintures anatomiques (scapulaire et pelvienne). Les multiples sollicitations de ces dissociations permettront ainsi à la fin du curriculum scolaire de permettre à l'élève de solliciter des habiletés complexes en badminton par exemple.

L'identité disciplinaire prend source, entre autres, dans ce travail initial de dissociation, prérequis à d'autres possibles moteurs. Le pédagogue ayant cerné ces enjeux, doit privilégier l'expérience motrice pour aider l'enfant à appréhender le réel et à intégrer les concepts qui s'y rattachent. Difficile dès lors de parler de contenus arrêtés. Dissocier le haut du bas passe tout autant par un travail de mise en activité où l'élève apprend à casser le buste, à orienter ses épaules sur le côté, les jambes dans l'axe mais aussi par le jeu de la chaine



Il s'agit donc de ne pas confondre les mœurs avec les enjeux.

La culture du corps

On assiste depuis quelques temps à une certaine « sportivisation » de l'éducation motrice à la maternelle. Sous couvert d'un accès à un domaine de la culture assurant l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expressions (AFPSA) qui constituent des faits de civilisation, la pratique sportive s'invente au plus jeune âge, et pas seulement au niveau fédéral. Le sport, affublé d'un préfixe évocateur, tente de se légitimer au cycle 1 (baby-basket, baby-tennis, remplacements de course longue durée...). Ce non-sens développemental d'un « sportif en herbe » ne doit cependant pas se perdre en conjectures que le débat didactique de l'EPS, didactique des AFPSA entretient depuis de nombreuses années. Travailler les équilibres via différents ateliers sur la perception des pieds (notion de corps perçu) n'est pas indissociable d'un travail de réinvestissement dans des jeux d'opposition individuelle (lutte) organisés autour du déséquilibre. Les AFPSA ne sont que des supports pour l'éducation physique, tout aussi légitimes que les parcours aménagés. Si ramener la pratique sportive aux premiers temps de la scolarisation comme le proposent les rencontres sportives en maternelle instituées par l'USEP peut être pour certains critiquable elle n'en est pas pour autant dépourvue d'intérêt. En effet, alors que l'école maternelle vise surtout l'acquisition d'une motricité dite fondamentale, on peut s'interroger sur la place d'une motricité plus sportive normalement attendue aux cycles 2 et 3 et espérée par les instances fédératives.

Pratique non-exclusive, débarrassée de ses oripeaux fédérales, classificatoire et compétitifs, la pratique sportive un moyen comme un autre au service du développement des fonctions motrices. Attention toutefois à ne pas substituer ou privilégier le « faire ensemble » au développement des aptitudes motrices des jeunes enfants. Cette confrontation à des objets culturels est fertile dans une perspective à la fois éducative et de réduction des inégalités dès la maternelle si elle est en mesure de cibler les apprentissages.

Certains rencontres proposent par exemple des jeux d'opposition. Il est clairement signalé que les élèves sont initiés aux rôles sociaux (arbitre, gardien des règles d'or, responsable de l'attribution des points et chronométré) ainsi qu'au respect des trois règles d'or : « Je ne me fais pas mal, Je ne fais pas mal à l'autre, Je ne me laisse pas me faire mal. » A ces objectifs essentiels au bon fonctionnement des activités, doivent s'ajouter des objectifs moteurs clairement identifiés liés aux patrons moteurs de la famille des locomotions et équilibres. Les jeux proposés permettent ainsi la mise en œuvre de toute forme de quadrupédie, fondamentale pour l'activation simultanée des deux hémisphères cérébraux et le renforcement du fonctionnement du corps calleux. Elles mobilisent aussi l'espace bas (poussée des jambes pour retourner/l'autre « combattant ») et la coordination de l'action des jambes avec celles du haut du corps (tirer et pousser). La coordination oculo-manuelle est aussi largement mise à contribution dans le fait d'attraper les pièces ou les foulards tout comme la motricité manuelle est développée par les notions de saisies sur l'autre. Il y a donc dans ces rencontres la réelle possibilité de contribuer à un développement moteur des participants par la programmation de jeux adaptés. Ces jeux peuvent aussi servir à évaluer le niveau moteur des élèves et à sensibiliser les collègues enseignants aux enjeux moteurs en jeu ainsi qu'aux pistes didactiques et pédagogiques à explorer par la suite. Le « vivre ensemble », les notions d'effort et de plaisir ne doivent pas se substituer à l'éducation motrice mais l'encadrer, la féliciter.

Evaluer la motricité

Jean Le Boulch déclarait en 1984 avoir tenté pendant une demi-décennie de « promouvoir ce qu'on appelait alors une EP de base centrée sur le développement des aptitudes fondamentales psychomotrices et des facteurs d'exécution » (Le Boulch, 1984). Cette éducation par le mouvement et perception-motrice n'a pas trouvé d'écho au sein de notre système éducatif. Pourtant le constat fait initialement tend à prouver que nous avons échoué dans notre mission éducative. Cette « EP de base » que nous revendiquons relève simplement de la nécessité d'une activité physique spécifique au jeune enfant. Cette éducation physique se doit en premier lieu d'être évaluée. Dans le document d'accompagnement cité précédemment, seules trois pages sont accordées à l'évaluation (sur 110). On peut y lire :

-« Evaluer (...) c'est savoir mettre en valeur les compétences des enfants, leurs essais et leurs réussites pour eux-mêmes et pour leurs parents (...) (l'enseignant) porte son attention sur l'engagement de l'enfant dans la situation, sur ses capacités à entrer dans l'action ou à affronter une situation nouvelle car les différences interindividuelles sont très fortes à cet âge. »

Il apparaît nécessaire de centrer l'évaluation sur le « comment faire » et donc sur ce qui est en jeu dans tel ou tel acte moteur. Les objectifs de l'évaluation doivent porter sur :

- le constat d'une progression de l'enfant dans le temps par rapport à cette évolution normale dans le cas d'un suivi longitudinal de celui-ci.
- la définition d'une échelle de référence relative à l'évolution des différents grands mouvements fondamentaux afin de situer l'enfant par rapport aux autres enfants de sa classe d'âge.

- la détection des déficits perceptivo-moteurs des enfants de trois à sept ans qui peuvent, entre autre, être la cause de certains retards observés au niveau des apprentissages cognitifs.

Il faut donc s'appuyer sur une batterie opérationnelle de tests permettant d'évaluer l'ensemble des grands mouvements fondamentaux et des aptitudes perceptives, puis de plusieurs items) tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif et de faciliter un suivi longitudinal entre 3 et 7 ans.

En termes d'apprentissage, il ne s'agit pas de remettre en question les différentes programmations des activités que l'on retrouve dans les établissements. Il s'agit plutôt de discriminer les activités au regard des besoins évalués en amont. Il existe de nombreux registres d'indicateurs s'appuyant sur les niveaux de développement perceptivo-moteur des enfants (Williams, 1983), de la structuration spatio-temporelle, du schéma corporel et de la latéralité (De Léve & Staes, 2000) ou sur leurs performances motrices liées aux maturations des mouvements fondamentaux (Francotte, 1999 : p.74) sur lesquels les évaluations peuvent s'appuyer. La recherche pourrait s'emparer du champ pour proposer de nouvelles expertises permettant aux enseignants de mieux définir les objectifs moteurs qu'ils substituent souvent à des objectifs comportementaux par manque de formation, de questionnement et donc de connaissances. Cette maîtrise corporelle basée sur l'équilibre, l'inhibition (contrôle de l'empêchement, de l'arrêt, du freinage, d'un ou de tous les mouvements), la proprioception, l'adaptation, gestuelle, lors des déplacements, à l'espace) devrait permettre à l'élève d'évoluer dans la perception et dans la maîtrise du temps et de l'espace.

Conclusion

LEPS et le sport reposent sur une base psychomotrice importante. Il faut en effet un minimum de connaissance de son corps, de l'espace et d'adaptation au temps pour aborder toute activité sportive ou autre. Les séances de motricité ont pour but d'éduquer l'élève, et d'arriver à une qualité du mouvement. Le sport (et trop souvent l'EPS) a pour objectif d'arriver à une performance physique, individuelle ou collective au sens strict.

La prise en compte de l'altérité, le respect de l'autre et des règles, la santé, la coopération... sont autant d'objectifs transdisciplinaires essentiels mais qui ne peuvent en aucun cas se substituer aux objectifs moteurs spécifiques. Il s'agit donc aujourd'hui de repenser le rapport entre transversalité et motricité ainsi que l'apport de cette dernière dans les acquisitions des domaines du socle. Cet enjeu s'inscrit dans un curriculum scolaire et personnel donc prospectif. Notre discipline a en charge l'aspect moteur. Ce qui ne fait que renforcer en ren des fonctions intellectuelles et affectives et du sens donné à l'acte. La maternelle constitue au sein du curriculum évoqué un temps incontournable pour le développement moteur, pour la prise de conscience de soi, de son corps et pour la prise de conscience de son environnement spatio-temporel et des possibilités de s'y adapter.

Il faut redéfinir l'importance de la discipline dans le curriculum à travers les connaissances liées au corps, mécanique et physiologique, en interaction avec l'intellect et l'affect, au sein d'un environnement matériel et humain multiple et complexe. Il faut aussi former les enseignants. Ce volet formatif est essentiel. Ces derniers sont rarement les principaux acteurs de cette mission. Ils sont, actuellement, plutôt égaillés, voire suppléés, par des professionnels de la santé : médecins, infirmières, psychologues, etc. Comme tel, le corps est peu « enseigné ». De nombreux élèves sont orientés par des enseignants vers des psychomotriciens comme un aveu d'impuissance, confondant malgré eux thérapeutique avec éducatif.

Il nous semblerait donc judicieux d'accorder enfin une place prépondérante à la motricité en mesurant toute l'importance qu'elle revêt au cycle 1. Rappelons ainsi que les inspections

DEGUILHEM, P. & JUANICO, (2016). Promouvoir l'activité physique et sportive pour tous et tout du long de la vie : Des enjeux partagés dans et hors de l'école. Rapport au premier ministre. Manteau Valis.

DELIEVRE, B. & STAES, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck & Bellin.

FOUCITTEAU, B. (2011). *Une éducation par et pour le corps*. Revue EPS851, 34/6.

FRANCOITTE, M. (1999).

Eduquer par le mouvement : pour une éducation physique de 3 à 8 ans. Bruxelles : De Boeck, 14-16.

LE BOULCH, J. (1960). *Les facteurs de la valeur motrice*.

Analyse expérimentale de certains de ces facteurs.

Interprétations d'un point de vue physiologique. Thèse de médecine.

LE BOULCH, J. (1961). *Esquisses d'une méthode rationnelle et expérimentale d'EP*. Revue EPS85, 57.

LE BOULCH, J. (1968). *L'éducation psychomotrice fait-elle partie de l'EP*. Cahier scientifique de l'éducation.

LE BOULCH, J. (1984).

Entretien avec Jean Le Boulch. Revue EPS851, 19.

PIERRON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner : éducation physique et sport*.

Paris : Edition Revue EPS85.

UNG, A., GAUTIER, A., CHATTIGNOUX, E.,

BELTZER, N. (2019). *Principaux résultats de l'enquête*

NOVADIES menée au cours de l'été 2018 en France.

Bulletin Epidemiologique Hebdomadaire, 16, 286-94.

Vayer, P. & Roncin, C. (1988). *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. Paris : P.F.F.

Williams, H. G. (1983). *Perceptual and Motor*

Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

« *L'école et le sport : une ambition à concrétiser* ».

Rapport de la Cour des Comptes,

12 septembre 2019.

d'école et les entretiens professionnels, dévaluation des enseignants du premier degré portant très peu sur l'EPS. Il est écrit dans les programmes des cycles 2 et 3 de 2015 que « Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. » Depuis trop longtemps, le citoyen lucide, autonome, socialement éduqué a pris le pas sur le citoyen physiquement éduqué. Les dernières déclarations ministérielles ne font que conforter cela. Le citoyen à former est pourtant, entre autre, un être psycho-socio-moteur. Il s'agit donc désormais, de ce point de vue, de trouver un nouvel équilibre entre la personne et le citoyen. Cela passe par une nouvelle définition des enjeux à l'école maternelle en ne substituant pas les moyens aux objectifs et en s'appuyant sur l'éducation physique pour définir des contenus adaptés à chacun et source d'autres possibles. Le chantier est immense, car social, et il permettra peut-être que cessent cette « non-assistance à personne en développement » ainsi que cette « non-assistance à personne en charge de ce développement ».

Il y a, il n'y a pas. Favoriser la construction du concept d'« espace » en explorant la plasticité

Joëlle Gonthier

P our le tout-petit, l'espace se confond avec des expériences très diverses. Avant sa naissance, il est plongé dans un univers liquide, chaud et confiné, puis il fait irruption dans un monde aux dimensions fines et poly-sensorielles dont des déplacements de tous ordres faciliteront ou contraindront la découverte. Distinguer le vécu et les sensations immédiates, des représentations symboliques de l'espace conques au moyen de mots, de gestes, d'éléments graphiques ou sonores issus de codes et de conventions élaborés au fil de nos histoires communes ou singulières, constitue pour lui une étape décisive en vue de développer des apprentissages de tous registres. Cette démarche est longue et il ne peut l'accomplir seul. Elle se prolonge d'ailleurs sur l'étendue d'une vie. En ce sens, comme

tout être vivant, il a expérimenté un nouvel espace lié au temps – celui de l'existence – dont le terme sera inéluctable et identique pour tous : la mort. Il commence à être confronté, le plus souvent sans préparation, aux incidences de cet espace appelé « l'humainité », dès les premières rencontres avec des événements de sa vie familiale et sociale. Les deuil, les séparations, les déménagements, les migrations ou dans une version plus douce, les vacances, le conduisent à penser les transformations de son univers, et peut-être certaines de notre monde partagé.

Associé à des pratiques issues des arts, l'acquisition du langage importe pour identifier ce qui se passe en lui, grâce à lui ou par le fait de tiers, quand il est seul ou avec d'autres personnes, et qu'il mobilise son corps, sa réflexion, sa mémoire, son imagination, son imaginaire... Le défi est, en effet, de réussir à vivre, à réiterer ou à éviter ce qui lui arrive ou ce qu'il provoque, afin de le maîtriser dans l'intention de l'utiliser dans des circonstances identiques ou différentes, dans l'immédiat ou plus tard, avant, peut-être, de choisir, un jour, de le transformer à des fins créatives. Le pari est, de ce fait, d'associer attention et intention, et débiter des connaissances et des compétences adaptées à des tâches. Toutefois, il est également de comprendre ce qui est à entreprendre et, de ce fait, d'apprendre à concevoir démarches et stratégies aussi diverses et complexes que les obstacles rencontrés.



La réflexion que l'usage ici ne cherche pas à s'abriter derrière des recherches savantes qui exposeraient une théorie à appliquer. Elle tente de se déployer à partir d'observations et de pratiques en lien avec un domaine aux frontières infiniment complexes, changeantes et extensibles : celui des arts plastiques. Les arts plastiques sont des arts qui investissent le domaine de la plasticité, c'est-à-dire ceux qui mobilisent de manière privilégiée la propriété de ce qui est malléable et modifiable : en premier lieu l'aigle propre à modeler notre image, mais aussi, en cette occurrence, l'espace, les es-



paces... Il est ainsi intéressant de souligner que le caractère de l'enfant répond à cette qualité sur laquelle l'école fonde son action, bien qu'elle ne consente que peu de place aux pratiques issues des arts plastiques !

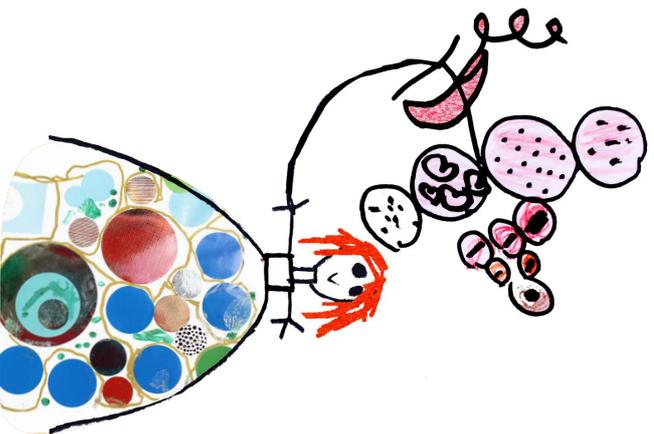


Le monde dans lequel le tout-petit évolue est régi par des relations et une temporalité qu'il ne maîtrise pas. Le temps et l'espace s'avèrent aussi difficile à dissocier que la vie l'est de nos agissements. Nous parvenons pourtant à isoler certaines composantes relatives à l'espace. Quelques unes concernent la topographie : dedans, dehors, à côté, devant, derrière, dessus, dessous... D'autres désignent des opérations plastiques : juxtaposer, superposer, cacher, monter... La plupart peuvent cependant sans problème migrer d'un champ vers un autre, et ce que nous nommons sur le moment dans le contexte des arts peut servir aux sciences ou au jeu...

L'espace invite à bouger, se déplacer, modifier, façonner, tant nous comprenons très vite qu'il n'est pas un, mais multiple. En conséquence, plus nous saurons qu'il est possible d'agir, plus nous le faisons en pensée et en acte. C'est pourquoi, aux expériences de la vie on a saïouter celles initiées par l'école en vue de l'extension de l'espace alloué à chacun passe par la diversification de pratique, d'autant que tout occasionne des sensations et des émotions, des connaissances directes, des réflexions et la construction de savoirs... Ainsi « coller » un papier ou une coquille de noix sur un support n'est pas « se coller » pour apprécier

la douceur du corps d'un être aimé ou d'un doujou dont le parfum apaise...

En définitive, comme l'environnement dans lequel nous évoluons tous, petits et grands, n'a pas de forme préétablie et que tout se livre en vrac – en particulier aux yeux du tout-petit – il y a à donner des formes, à identifier et à circonscrire des espaces, à les nommer, à se les approprier, à les partager... La cabane, la maison, l'immuable, la rue, le village, la ville, le territoire clos ou ouvert, la terre, le ciel, la planète... en font partie. À l'école, il est envisageable de partir du plus petit espace et du plus intime (un cahier, un sac, une poche, etc.) au plus grand espace partagé et public (la classe, l'école, les écoles du quartier, etc.). Il est aussi possible de découvrir la feuille de papier et tout autre support en charge de recueillir ce qui y sera déposé à des fins de représentations. Ainsi, l'une des tâches les plus délicates est de parvenir à retirer des dimensions à ce qui existe en les intégrant toutes (entre autres, le temps et l'espace) pour en guider certaines sur un support ne possédant que deux dimensions (longueur et largeur), avant de décider ce qui mérite d'y figurer. Deux questions se posent alors : « Il y a ? » « Il n'y a pas ? ». Elles semblent aussi élémentaires que le fait de tendre le fil de La Grande Lessive® en des espaces différents pour rassembler des personnes tout autour de la Terre. Néanmoins, grâce à elles, s'annoncent des choix qui interrogent aussi bien la pertinence d'une représentation que ses qualités créatives.



Espace, espaces Lieu, mouvement et interaction

Claire Héber-Suffrin

Quand ils sont posés comme vous le faites dès l'école maternelle, les questionnements sur « L'espace et les espaces » ne pourraient-ils ouvrir quelques perspectives – c'est-à-dire des visions portuses d'avenir – génératrices de pratiques pédagogiques systémiques ? Des perspectives articulées entre elles et fondées sur les notions de lieu, de mouvement et d'interaction ?

Lieu

Les lieux où nous vivons incluent « de fortes données temporelles »¹,

Nous y avons nos racines. Nous apprenons à nous y connaître et reconnaître. Nous y comprenons, peu à peu, par l'histoire reçue et par celle qui se fabrique en ce lieu, que chacun de nous est un être singulier. Cette compréhension, toujours ajustée à ce qu'est chaque personne (en termes d'âge, de cheminement personnel, de culture...) devrait lui permettre de comprendre que pour habiter ce lieu, s'y mouvoir et s'y relier, elle doit y appréhender et y développer sa singularité : « Qui suis-je ?... Moi ! » Partons alors de lieu essentiel : nous y construisons notre **identité**.

Unique et **tourtefois de la même humanité que chacun de tous les autres.**

Unique ? Non réductible à une lecture seulement sociologique (milieu ceci, de telle classe sociale, ...) ; seulement pédagogique (curieux, intéressé ou non... du nouveau attendu ou non en telle matière...), seulement psychologique (fragile ou assuré, au contact facile ou renfermé...), seulement économique (défavorisé ou privilégié...), seulement culturelle (que la culture reçue soit celle qui est retrouvée à l'école, d'une autre culture familiale...).

De la même humanité ? Comme tout autre humain, capable d'apprendre et d'en devenir capable, capable

de se relier et d'en devenir capable, digne de réussir et d'être reconnu...

« **Creuse là où tu es** ».

Appropriation de racines, construction d'une histoire où l'on se reconnaît, découverte de son unicité, expression de son individualité, prise de conscience de son identité, création de ses cheminements et de son avenir... autrement dit, pour reprendre la belle expression de Sven Lindqvist² : « Creuse là où tu es ». Vis cette espace-temps, ces espaces dans la classe, cet espace-école comme des lieux de construction de toi ! mais aussi, nous reviendrons sur ces liens, de tes activités et de tes relations. Les enseignants peuvent les accompagner pour cela !

Les questions pédagogiques viennent, je pense, assez facilement à l'esprit :

Si tous les enfants présents ici, sont des enfants, si tous ces élèves sont des élèves, chacun demande à être considéré comme unique ! Comme important pour la classe ! Comme « attendu » ! Comme porteur de richesses et de possibilités ! Comme porteur d'une histoire ! Comme élément constructeur de l'histoire commune, des projets communs ! Ce qui implique de considérer que, pour que chacun y trouve sa place, s'y construise, y évolue vers lui-même, la « bonne pédagogie » est la pédagogie plurielle, celle qui se fait tantôt pédagogie différenciée et tantôt pédagogie de projet, tantôt pédagogie frontale et tantôt pédagogie coopérative, tantôt pédagogie de partage réciproque des savoirs et tantôt pédagogie d'expérimentation seul ou avec d'autres...

Mouvement

La classe, l'école, le quartier, le village ou la ville, espaces de déplacements, de mouvements et **d'activités**. Les enseignants d'écoles maternelles, plus que tout autre enseignant, savent l'importance du mouvement



Faire de nos espaces des outils justes

C'est une autre entrée que je propose ici en m'appuyant ici sur la définition que donne Van IJlch (philosophe et sociologue) de l'outil juste. Il est à noter que cette définition se trouve dans son ouvrage intitulé « La Convivialité », autrement dit : comment pouvons-nous **Bien Vivre ensemble** ?

L'outil juste (la classe, l'école, tel projet, telle méthode, telle situation pédagogique, tel outil d'apprentissage ou de coopération, tel outil d'évaluation...) répond à trois exigences :
Il est efficace sans dégrader l'autonomie personnelle. J'ajoute : en construisant, à la mesure de chacun, son chemin d'autonomisation. « *Maintenant, tu vois, tu sais le faire seul !* »
Il ne suscite ni domination, ni soumission. Autrement dit, c'est une démarche d'émancipation par rapport à des hiérarchies sociales intégrées. J'y ajoute : en créant des **portées fécondes** en termes de relations, d'apprentissages et de créativité. On relève alors l'importance des postulats de la réciprocité : chacun a des savoirs et des ignorances, chacun peut partager ses savoirs et être accompagné pour apprendre. Il importera alors d'apprendre à reconnaître chacun sans qu'aucune reconnaissance soit une dégradation d'un autre. Plus de bons et mauvais élèves mais tous des élèves « en chemin ». Les savoirs sont « hiérarchiables » et ne peuvent donc entrer dans quelque hiérarchie que ce soit, chacun peut être un chemin vers d'autres savoirs. Je pense que cette vision, les pratiques et les postures qui en découlent, sont très concrètement vécues par les enseignants des écoles maternelles. Je rappele ces deux dimensions seulement pour introduire la troisième ci-dessous.

L'outil juste élargit le champ d'action personnelle. J'ajoute : et sans doute aussi le champ d'actions collectives. Il me semble que cet outil peut être un bon outil de questionnement sur l'école, institution, lieu, espace, territoire, apprenants comme nous voulons ici, où chaque enfant, à tous ses âges, peut apprendre à se déplacer :

Dans son champ topologique. Il apprend à se mettre en mouvement dans la classe pour les projets qu'il conduit, sans gêner les autres dans leur projet ; Il apprend à chercher et trouver les documents nécessaires ; à se fabriquer le petit espace de réflexion ou de repos dont il a besoin à tel moment... ; Il apprendra alors que, dans la vie plus globale, aller dans d'autres classes peut être intéressant, aller dans tel autre quartier, un bout de jardin... Que les lieux sont porteurs de savoirs... la ville a une histoire... les plantes ont une histoire, une forme de vie spécifique... Dans son champ culturel. La TV, oui, mais les livres aussi sont intéressants. Le quartier, je m'y sens bien, mais aller

physique pour apprendre, chercher, essayer, communiquer, aider et être aidé, accompagner et être accompagné, expérimenter... et ils savent, mieux que quiconque, utiliser une grande diversité de situations et d'outils pédagogiques qui s'appuient sur ce besoin de mouvement des corps pour favoriser les mouvements des esprits et des cœurs.

dans un musée est une chance... Je n'ai pas appris qu'à l'école, mais aussi à la maison...

Dans son champ social, relationnel. Nous y reviendrons. Pour le dire rapidement, c'est élargir et diversifier son réseau de relations et ce qu'il permet de vivre.

Dans son champ symbolique : c'est-à-dire celui des reconnaissances dont chacun dispose pour se construire. « Le je se construit de tous les Tu qui l'on nommé. » (Albert Jacquard)

Déplacements, donc mise en mouvement de soi, tant dans les conceptions que les actions que les choix... Selon Bernard Charlot, il ne s'agit pas tant de motiver les élèves que de les « mobiliser sur des projets suffisamment motivants ».

Ces mises en mouvement vont permettre aux enfants d'apprendre, s'ils sont accompagnés pour le faire, à se repérer dans les espaces où ils ont à vivre, dans les temps de ce qu'ils ont à vivre, dans les projets qui leur sont proposés ou qu'ils élaborent avec d'autres.

Structuration des espaces pour penser, agir, se relier : le me souviens de Claude, un de mes élèves en CMI. Après quelques jours de classe (active, coopérative, portuse d'une multitude de projets, organisée en « coins pour... ») je le trouve pleurant « Je n'y comprends rien dans cette classe ». Ses repères s'étaient construits dans des classes « rangées, silencieuses, structurées par des cours... » Il lui fallait trouver ses nouveaux repères et être aidé pour cela !

Ce qui nous conduit à la question des frontières : quelles sont les frontières protectrices dans et autour de nos espaces pédagogiques ? Si je suis une défenseuse de l'ouverture de l'école aux parents, à des professionnels, à des artistes... cette ouverture doit toujours être une construction cohérente avec ses objectifs d'apprentissages mais aussi de protection des enfants.

Dou alors, la nécessité de travailler à la notion de limites. Que pouvons-nous appeler « nos limites personnelles » : ce que nous ne devons pas faire (question de métier, éthique, de choix pédagogique...), ce que nous ne voulons pas faire (question de cohérence éthique, de priorités choisies, ce que nous ne savons pas faire ou pas encore... Il en est de même des limites de la classe, de l'école !

Ce qui alors nous conduit à la question de l'ouverture : Ouvrir l'école pour qui, comment, à qui et à quoi ? Ouvrir la classe, pour qui, comment, à qui et à quoi ? Ouvrir les apprentissages... ?

Interactions

Parlons donc de relations !

Nous sommes maintenant devant la troisième dimension pour mieux habiter les espaces que sont la classe et l'école, les espaces dans la classe et l'école. Convenons que la question de plus en plus souvent posée de repenser la forme scolaire pourrait bien trouver quelques réponses fécondes dans la façon de prendre en compte les interactions

1 Comme le montre Jean-Pierre Bourdieu.

2 Echinon suédois, 1932-2019.

rations sociales pour apprendre des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, à vivre ensemble et à savoir-devenir.

On apprend ce qu'on vit. Et ceci, depuis le début de notre vie !

Pour apprendre la coopération plutôt que la compétition, l'esprit critique plutôt que le conformisme, la contribution à une vie commune bonne pour tous plutôt que la consommation, le concrètement – apprendre à ne pas être indifférent à ce qui se passe pour et avec les autres –, il nous faut bien construire des espaces où l'on apprend et vit la coopération, où l'on expérimente ce qu'est l'égalité et la fraternité, où la réciprocité concernant les apprentissages fait découvrir à chacun qu'il a intérêt à la réussite des autres, qu'il peut s'intéresser à la réussite de tous...

Distances

Dans cette question des espaces d'interactions, beaucoup plus large que ce que je peux en dire, j'aimerais introduire la notion de distance. E. T. Hall l'appelle la proxémie.

« E. T. Hall a montré comment la façon d'occuper l'espace en présence d'autrui est un des marqueurs de l'identité (disons de la singularité). Grâce à ses nombreuses observations, il a identifié quatre types de distances interindividuelles : la distance intime (zone qui s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel élevé) ; la distance personnelle (celle qui est utilisée dans les conversations particulières) ; la distance sociale (elle est utilisée au cours de l'interaction avec des amis et des collègues de travail) ; la distance publique (celle qui est utilisée lorsqu'on parle à des groupes). Ces distances permettent à chacun de constituer les territoires symboliques qui l'entourent. (Dans mon article d'origine, je m'interroge sur ce qu'introduisent dans ces catégories les distances virtuelles si répandues actuellement.)

Ces types de distances interindividuelles sont différentes selon les personnes et les espaces dans lesquels elles évoluent, et les projets qui les rassemblent, peuvent faire l'objet de déquations personnelles. [...] Qu'en est-il si l'on ne peut vivre la distance intime pour « ruminer » avant de répondre aux questions du maître ? Qu'arrive-t-il si l'échange avec les pairs est interdit avant de répondre à un contrôle ?

Qu'arrive-t-il si on ne peut contester les méthodes dictées aux savoirs proposés : comme ça, je sais, pas !



La preuve, je n'y arrive pas ! Cette question des distances interindividuelles nous conduit à celle des collectifs dans lesquels, par lesquels et avec lesquels nous apprenons. À une nouvelle articulation, celle des communs

et des singularisations. Par exemple, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sortent des communs symboliques de la société moderne. Ils appartiennent à ceux qui les font vivre, qui peuvent y puiser les ressources en savoirs et savoir-faire, en intelligences, en créativité, en recherche commune de solutions, en imaginations sociales dont ils ont besoin. Ils savent que ces communs ne seront ressources pour chacun qu'autant que tous les alimenteront.⁴ »

Apprendre à se construire des réseaux d'entraide, d'enseignements réciproques

Les enseignants peuvent construire les situations, proposer les projets, élaborer des outils pour que les enfants apprennent davantage, dès l'école maternelle, à se créer des réseaux à la fois protecteurs et ouverts sur lesquels ils savent qu'ils pourront compter et qui pourront compter sur eux, qui seront sources de savoirs et templos ? Apprendre à en faire des réseaux nourissants, matriciels, de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être, d'expériences, de belles relations, de reconnaissance, de sécurité physique, affective et cognitive et que l'on peut alimenter soi-même de ces mêmes nourritures forces ?

Comment articuler ces façons de vivre l'espace et les espaces : lieu, mouvement et interaction ?

Habiller l'école : Habiller la classe !

Grâce aux réponses apportées à cette question proposée par Van Illich, « Demander à quelqu'un ou habiller-tu ?, c'est lui demander 'toi est-ce que ton existence fait partie du monde ?' » Les enseignants peuvent aider les enfants à vivre concrètement les réponses à ces questions, évidemment à leur hauteur devantants qui grandissent et veulent grandir :

- Dans quel espace de vie, dans quels espaces structurés et structurants, existes-tu ? Vis-tu reconnaître ton identité, ta singularité ? « Puiser des forces infinies dans un petit espace. » (Christian Bobin)
- Construis-tu, avec les autres, ton monde, ce petit monde-là déjà qu'est ton école maternelle, où tu te mettras en mouvement pour apprendre, te relier, créer, être heureux ? « Celui qui ne voit qu'une source ne connaît qu'un orage. Les dances en lui sont contraires ». (René Char) ?
- Y construis-tu les relations, les coopérations, la réciprocité qui sont des sources de ton élan vital ? Pour devenir un humain « humain » ? (Nos espaces de vie) avant d'être un pouvoir à conquérir, [devant être considérés comme des espaces à transformer], comme des lieux d'excellence humaine » (Hannah Arendt).

3 Edward Tivitchell Hall, La Dimension cachée, Seuil, 1978.

4. Claire Hébert-Siffert, « Réciprocité et permanence. Débats pour une autoréformation sociale », in Autoréformation et école de l'académisme, N° 215, Revue Education parmonnaie, 2018.

Qu'est-ce qu'un Lieu pour l'enfant ?

Dr Jean-Jacques Tyszler

Dans le meilleur des cas l'école est un véritable Lieu pour l'enfant, un lieu psychique, une maison et pas seulement un endroit.

La conception de l'espace est essentielle autant que les objets qui l'habitent, dans le respect des étapes de ce qui fait rencontre pour l'enfant avec les temps collectifs, mais aussi les moments d'irritabilité, de réverie, voire de fuite qui ne sont pas forcément à proscrire.

Dans un article récent : A l'école, offrir du temps pour la pensée ; (Journal Français de Psychiatrie 47, Éres, 2019) Philippe Mériéux rapporte : « l'indifférence aux conditions de travail réel des élèves compromet aujourd'hui profondément la possibilité d'étayer l'attention des élèves. Combien de classes ne sont plus que des lieux de passage fugace ou rien n'indique ce qui est attendu et ne structure l'attention ?... »

Et puis, dans les couloirs, des grappes d'élèves indifférenciés qui se précipitent d'une salle à l'autre... sans jamais prendre le temps de s'installer vraiment... sans pouvoir s'exercer à « cette patience d'atelier » que le philosophe Alain considérait comme le gage de la réussite du travail scolaire.

Même si l'école maternelle n'est pas, à notre connaissance, la plus visée par cette description, des fondamentaux y sont. Justement évoqués : on se plaint de l'extraordinaire extension des « troubles de l'attention » mais sait-on encore retenir cette offre attention ?

Si la classe n'est que présence future, qu'est qui fait espace où se poser pour l'enfant ? La référence à l'établi de l'artisan et à ses outils est ici essentielle. A sa façon la maîtresse, ou le maître, est un artisan.

L'expérience des « groupes d'observation et de thérapie-tique » qui se poursuit dans notre unité depuis plus de trente ans, permet d'évoquer certains points historiques ou encore actuels de la conception de l'espace proposé aux enfants : une peinture autorisant le dessin sur certains murs, un sol noir pour les craies, un vrai bac à sable, une mini-piscine, des bouteilles pour remplir et vider, des

biérons qui cassent, une maison de poupées, une machine à écrire à lancer, un coucou suisse...

L'inspiration des grands psychanalyses de l'école Anglaise nous accompagne :

« Tends la main et la chose sera là, Pour toi, Pour que tu t'en serves,

Pour que tu l'habines. Voilà le commencement » (DW, Winnicott, Vivre créativement, 1970, in « conversations ordinaires ».

Un certain nombre d'objets doivent pouvoir être détruits sans dangerosité bien entendu.

Le poly-styrene se prête bien à « la mise en morceaux » au propre et au figuré, guidant l'agressivité normale et structurante du petit à l'égard de son monde. L'enfant doit aussi se sentir contenu, en sécurité, et à certains moments il faut savoir limiter la destructivité, dire non ; aller à l'encontre pour permettre la poursuite de la rencontre (voir « Conversation avec Pascaline Rodiet », Journal Français de Psychiatrie 47).

Au « Jardin d'enfants », au lieu du « Jeu thérapeutique », l'ambiance de l'atelier de l'artisan prévaut : toute une circulation s'organise au milieu des objets, toute une chorégraphie se déploie une bonne heure durant. Ce sont les enfants qui guident mais la présence de l'atelier procède d'un savoir-faire forgé dans l'expérience. Il s'agit toujours de passer de la dimension de l'objet réaliste à son absence possible, à son manque, à son entrée dans le champ de la représentation comme le dessin le figure si bien.

Le thérapeute interprétera jamais dans le cadre du groupe, il ne fera pas de commentaires psychologiques ; seuls les moments d'échanges et de liens sont soulignés, les instants de rire et de joie aussi.

L'expérience sensorielle, lieu de la créativité.

Tout est sollicité par la ronde des objets : le regard, le toucher, le goût, la morbidité et bien d'autres éléments de sensorialité difficiles à décrire.

Le sable et l'eau font un mélange complexe entre le continu et le discontinu.

Les bouteilles incarnent puis symbolisent le plein et le vide, le rien.

Les matériaux font résistance puis cassent brutalement.

Les enfants rident souvent certains petits objets comme ils suçent leurs crayons.

La gamme des couleurs anime l'espace, comme la première vision de l'arc-en-ciel ou de la neige chez le petit d'homme.

Le coucou rythme le temps qui s'écoule mais c'est la voix de l'adulte, ici la ou le thérapeute qui donne le ton à la présence commune, à la chair commune.

Depuis l'accueil chantonnant à l'arrivée de l'enfant jusqu'à l'au revoir qui quitte la petite main, il n'y a pas de lieu sans cette présence à l'enfant, présence entière sans condition, autre que d'être là ensemble.

Du respect de l'intime

Comme dans une classe d'école, un service médico-psychologique expose le petit sujet à un espace ouvert, qui n'est pas celui clos de la chambre de l'enfant, encore moins son petit lit et l'abri des couvertures.

Dans ce lieu habit, l'enfant peut avoir besoin d'un repli, d'un refuge, d'un moment d'intimité.

Des deux ans, même dans sa maison, l'enfant prend plaisir à s'isoler, avec son doudou, pour jouer et (se) parler.

Nous suggérons que même à l'école, un retrait soit possible et aménagé pour respecter le jardin secret de l'enfant, sa pudeur, parfois sa crainte ou son anxiété.

La question de la phobie si fréquente mérite un traitement différencié. Il ne faut pas être oublieux du Lieu Autre que constitue le rêve, la rêverie, les fantasmagories. On s'alarme souvent face à « l'enfant dans la Lune » mais la fuite dans l'imaginaire est une défense nécessaire pour beaucoup d'enfants, une ligne d'horizon plus vaste que le quotidien qui les attriste pour des douleurs familiales ou sociales. L'important est que cet imaginaire puisse peu à peu faire récit, d'où les contes, légendes et mythes que nous proposons à l'enfant dès qu'il revient de son voyage intérieur.

Le Lieu du « traduire »

Remettre l'école dans son actualité, c'est aussi accueillir les langues dans la diversité des origines.

C'est dans l'effort de traduction que l'enfant des tout petits va trouver son « Hein » : son abri, son foyer.

La maternelle joue ici un rôle crucial car tous les exilis s'y côtoient sans amosité ni préjugés.

Quand le côté à côté, l'épaule contre épaule, le coude à coude, se fait entre enfants, le pari de l'école est gagné !

Des organisations spatiales transparentes : les affichages

Marie-Thérèse ZERBATO POUDDOU

« Lorsqu'un visiteur non initié pénètre dans une école maternelle, la spécificité de ce lieu, mi-entre vide d'enfants, lui est d'abord signalée par ses aspects matériels originaux : la disposition des locaux, la nature et la taille du mobilier, son agencement dans les classes, l'existence de divers espaces particuliers (la bibliothèque, les « coins jeux », le coin peinture, le tapis qui signale le coin regroupement, les casiers de rangement, etc.). D'autres objets attirent également son attention : les affichages muraux (comme les listes de prénomens, les frises temporelles), le matériel mis à la portée des enfants (ciseaux, colle, papiers, feutres), mais dès que les élèves sont là, la perception des choses se complexifie dans la mesure où l'investissement des lieux et du matériel semble parfois désordonné, soumis à des règles opaques paraissant aléatoires. »¹

Le cadre scolaire

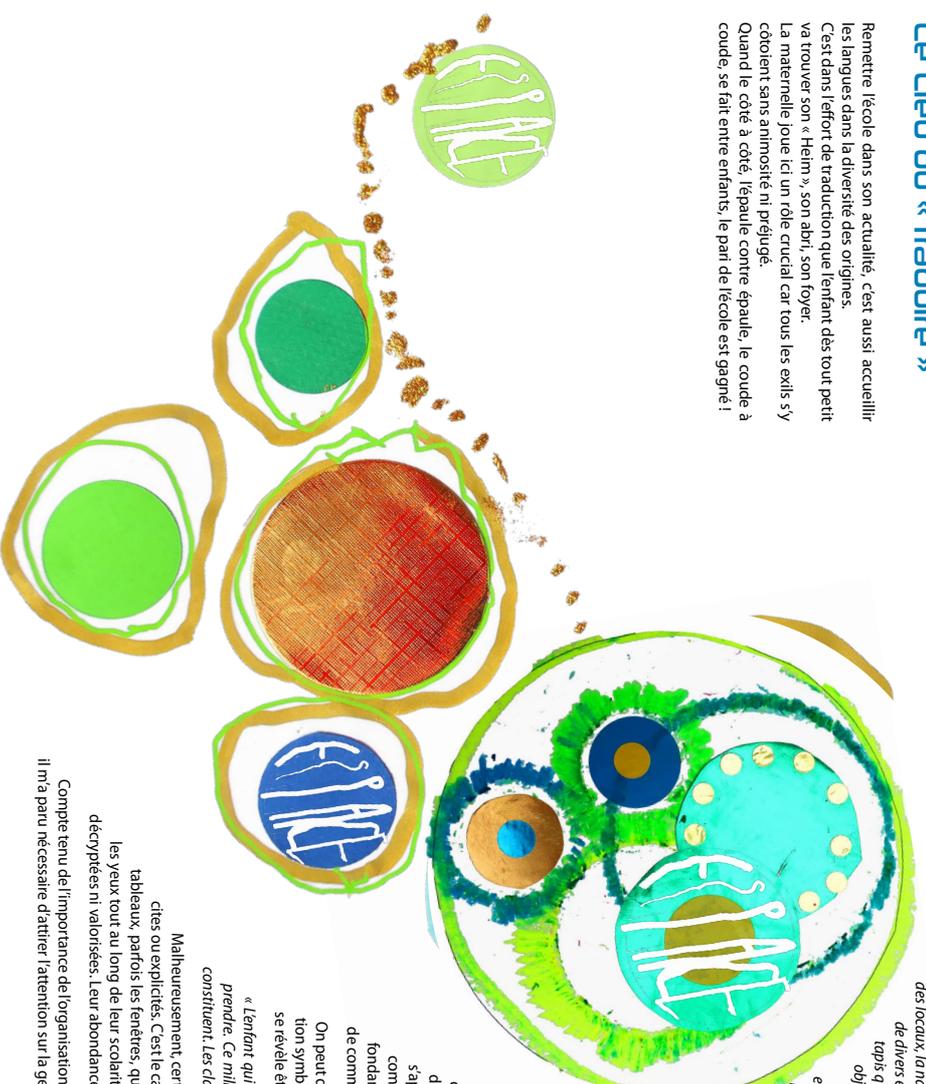
Lorsqu'on parle de l'espace à l'école maternelle, on pense à l'organisation matérielle de la classe, ce milieu singulier majoritairement scripturalisé où l'enfant est confronté à un mode de socialisation particulier, la « socialisation scolaire ». Ce processus fait appel au rôle joué par la « forme scolaire » (Y. Reuten), qui structure symboliquement cet environnement spécifique par son agencement, ses espaces dédiés, ses outils et leurs usages, les règles et conventions qui s'y rattachent. Ce cadre conduit l'enfant à se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires, comme une aide pour s'approprier son statut d'élève. Le « pilotage » se fait par le langage, les comportements, les aspects concrets et matériels, sans oublier le rôle fondamental des rituels qui permettent de donner sens à ces divers modes de communication, directs ou non.

On peut dire, à l'instar de Amigues (op.cit), que la salle de classe, de par sa fonction symbolique, est par elle-même « une organisation cognitive » et sa gestion se révèle être une véritable entreprise éducative :

« L'enfant qui entre à l'école se trouve dans un milieu spécialement conçu pour apprendre. Ce milieu didactique est organisé autour d'objets culturels particuliers qui le constituent. Les classes de maternelle les mettent tout particulièrement en valeur [...] »

Malheureusement, certaines dimensions du cadre reposent sur des codages rarement explicites ou explicités. C'est le cas notamment des affichages didactiques qui recouvrent les murs, les tableaux, parfois les fenêtres, et autres lieux, et que les enfants ont sous les yeux tout au long de leur scolarité, comme autant de messages muets dont les fonctions ne sont ni décryptées ni valorisées. Leur abondance et omniprésence contribuent parfois à les rendre opaques.

Compte tenu de l'importance de l'organisation du milieu scolaire en maternelle, lieu d'initiation au « métier d'élève », il m'a paru nécessaire d'attirer l'attention sur la gestion de ces espaces.



¹ Amigues R. & Zerbato Poudou M. I. (2007). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

La fonction didactique et symbolique des affichages

Les affichages sont censés apporter un soutien visuel permettant aux élèves de retrouver la synthèse de leurs acquis, d'étayer leur mémoire, d'élaborer leur rapport aux savoirs. Pour Rabardel (1977) : « Ils sont des instruments qui capitalisent les connaissances et expériences sociales accumulées, ce sont des artefacts³ ». avec des modes d'emploi élaborés au cours du travail collectif ». Ce sont aussi des instruments cognitifs, au sens vygotskien du terme, assurant le rôle d'instruments psychologiques, médiateurs entre les individus et le savoir. On observe des listes de pronoms selon diverses graphies (capitale, script, cursif), présentés alignés, ou en colonne, ou encore sur étiquettes mobiles, parfois même tous ces agencements sont juxtaposés. Mais leur mode de lecture, à chaque fois différent, a-t-il été expliqué ? On y trouve aussi des comptines, des alphabets, des lettres, mots ou petites phrases, des photocopies d'albums, des calendriers, des tableaux à double entrée, des répertoires, des frises numériques, ou temporelles, diverses formes d'aide au comptage (chiffres arabes ou digitaux, dominos, constellations, doigts...).

Ces symboles sont fixes ou mobiles, le plus souvent sur un support rectangulaire (étiquettes), parfois colorié selon un codage défini par l'adulte. Ces affichages peuvent être pérennes ou occasionnels, fixes ou mobiles, accessibles ou non aux enfants (au regard comme à la manipulation). La redondance semble être la norme. On constate donc une grande diversité de systèmes sensoriels qui cohabitent. Mais, compte tenu de leur abondance et de leurs particularités, sont-ils vraiment utiles aux élèves ? peuvent-ils s'y intéresser ? s'y retrouver ? car cet espace graphique peut être pauvre, insuffisamment structuré, flou, ou saturé. Comme le faisait remarquer Charneux (1983)⁴ : « il y a des

bains décrits dans lesquels on se noie et d'autres où l'on trempe à peine le bout de son pied ».

La question des affichages en maternelle a été analysée par M. Delaborde (2009), dans une thèse⁵ des sciences du langage. Ce sont, dit-elle, des objets graphiques scolaires censés apporter des informations, mais ces codages visuels (relations de proximité entre catégories d'écrits, couleurs, formats des supports et des signes) sont « muets » et ils doivent être interprétés. Or, ajoute-t-elle, « il serait erroné de penser que les signes visuels sont en mesure de « parler deux-mêmes ». Le caractère non explicite des signes muets est un argument didactique pour renforcer l'information visuelle par une explication orale. »

Comprendre les affichages pour construire son rapport aux savoirs

Ainsi, le savoir visé, étant mis en forme par l'adulte, n'est pas directement accessible aux élèves. Il peut même, sous cette forme originale, constituer pour certains, un obstacle à la signification visée. Lire les affichages, ajoute

5 Laborde M. (2009). Formes et sens de l'univers graphique en maternelle. Etudes de cas et enjeux didactiques. UFR Lettres et Langues, Université Paul Verlaine, Metz.

Delaborde, relève d'un savoir invisible car pas enseigné tant ils sont « incorporés » aux pratiques professionnelles et de ce fait « ce ne sont pas des objets à enseigner ». On enseigne les « fondamentaux » mais pas à comprendre le fonctionnement des symboles scolaires.

Or C'est bien là le problème, l'école fonctionne comme si son mode de socialisation allait de soi. Par exemple, la manipulation d'étiquettes peut induire de fausses représentations, lorsque l'on sait que pour certains élèves, le support prime sur le message. Ainsi, les enfants les plus éloignés de la forme scolaire s'attachent aux aspects concrets de la tâche et non au contenu⁶ : l'étiquette, objet scolaire ordinaire, souligne Delaborde, « conduit certains (enfants) à fusionner le support et le message : on colle des étiquettes dans l'ordre mais pas les mots d'une phrase ». En outre, ces étiquettes fragmentent le savoir, et les élèves doivent le reconstituer parfois en opérant des rapprochements aléatoires sur la base d'indices formels secondaires (la forme des étiquettes, leur grandeur, leur couleur...).

Revisiter les affichages

On le voit, cet espace graphique particulier que sont les affichages, joue un rôle déterminant dans la construction du rapport au savoir par les élèves de l'école maternelle et mérite donc qu'on y porte une attention particulière. D'abord, en questionnant l'environnement graphique de sa classe avec un regard critique et néanmoins positif. Puis en déterminant les organisations, les modes de regroupement des affichages, leurs fonctions. En accompagnant verbalement leur dérytme et usages. En veillant à leur accessibilité visuelle (rien de plus navrant qu'une frise alphabétique poussiéreuse installée contre le plafond et dont l'encore a pâli au cours de six ans) et à leur possible manipulation par les élèves. En pensant à leur mobilité et à leur évolution : leur présence est-elle nécessaire en tout début d'année ? ne peut-on les construire avec les élèves au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages ? trouver avec eux des codages ? les faire évoluer ? bref, faire en sorte que ces supports didactiques remplissent pleinement leur rôle et ne soient pas relégués au statut de simple décor, sans autre fonction que de signaler le sérieux de l'institution

aux yeux des profanes. En 2011, le rapport de l'IGEN pour l'école maternelle, portait un regard critique sur les affichages : « Les comptes rendus de visites insistent sur l'absence d'une véritable réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. La classe, milieu de vie et d'apprentissage : une organisation qui s'est appauvrie. Les enseignants utilisent l'existant, sans le remettre en cause (...) On peut cependant craindre que, parfois, ces aménagements soient stéréotypés. » Effectivement, la routine consume les fonctions symboliques des lieux et des objets, ce qui est dommegeable, car les espaces scripturaux scolaires sont des instruments pour penser, pour apprendre et leur banalisation neutralise leur fonction.

En conclusion

À l'heure où l'école s'efforce d'incliquer les savoirs fondamentaux à l'aide d'une multitude d'outils, de « recettes » pédagogiques plus ou moins pertinentes, on a trop tendance à se fier au pouvoir supposé des « méthodes » et oublier le rôle fondamental du contexte, aussi bien concret que social, sur le fonctionnement des enfants en train d'élaborer, tant bien que mal, leur rapport aux savoirs dès la maternelle. Le contexte scolaire, massivement scripturaisé, est une énigme pour les enfants, et en maternelle l'écrit n'est pas encore indépendant de la parole... or c'est ce que supposent les affichages.

Il revient à l'enseignant de révéler l'intérêt et l'usage, l'identification qui passera par la désignation, l'explicitation, l'oralisation des symboles attachés. Car, in fine, c'est bien l'enseignant, élément majeur du contexte, qui est le médiateur par excellence, aidant les élèves à comprendre le monde scolaire (et social) qui les entoure, à s'emparer des connaissances.

2 Rabardel P. (1977). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. Quittes et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky. Berne : Peter Lang, 35-47.

3 Rabardel définit les artefacts comme étant des « produits de l'activité humaine intentionnellement constitués comme (...) objets symboliques finis ».

4 Charneux E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris : Cedic.



6 De nombreux auteurs signalent ces comportements : Chouk, Boullet, Hochet, Blossard, Boullet et Soligoux, Cèbe & Soligoux, Delaborde, Lapointe, etc.

7 Zetoch-Poudou MAT (2014). Enseigner l'écriture : suggestions pour travailler en classe d'un milieu de travail porteur de sens. In Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle. Ouvrage collectif GEN.

ageem

et 100 ans après... l'école change, changeons l'école !

Quels espaces, quels aménagements, quelles postures pour développer le bien-être des enfants et des enseignants et favoriser les apprentissages à l'école maternelle ?

4 5 6 juillet 2021

EPERNAY

tarifs

Totalité du congrès

ADHÉRENT	100 €
ORGANISATEUR équipe locale et personne présentant une exposition pédagogique	60 €
PROFESSEUR STAGIAIRE	30 €
Etudiants INSPE invitation à demander au secrétariat du Congrès	GRATUIT
NON ADHÉRENT	250 €

Prix à la journée

ADHÉRENT	50 €
NON ADHÉRENT	150 €