

L'aménagement de la salle de classe – Est-ce le reflet d'un enseignement ?

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de bachelor de Floriane Pellaton

Sous la direction de Mme Ana-Vanêssa Lucena

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé :

L'optique de ce travail est de mettre en lien des méthodes d'enseignement, qu'elles soient traditionnelles ou plus alternatives, avec l'aménagement de la salle de classe. En effet, de multiples organisations de tables sont possibles, envisageables. L'idée de ce travail est de confronter ces deux aspects afin de se rendre compte s'il y a compatibilité ou non entre ces deux aspects. Un des axes de cette recherche sera de se rendre compte de la part de liberté dont dispose l'élève. En effet, deux des pédagogies développées dans ce travail – Freinet et Montessori – prônent toutes deux l'idée d'accorder une part plus ou moins importante de liberté à l'élève lors de ses apprentissages. Le but étant de se rendre compte si de telles pratiques sont possibles dans l'école publique actuelle.

Cinq mots clés :

Aménagement – Classe – Méthodes – Orientation - Espace

Remerciements

A Mme Ana Vanêssa Lucena pour avoir su me guider tout au long de ce périple qu'est la rédaction d'un mémoire.

A Mme Lise Gremion qui a également su me donner des pistes afin de réorienter mon sujet.

A Mlle Charline Pellaton pour avoir pris le temps de relire mon mémoire afin de rendre les notions techniques plus accessibles.

A Mr Florian Welti pour m'avoir aidé dans la transcription informatique des schémas des classes testées.

Aux enseignants des trois classes étudiées qui m'ont volontiers ouvert leur porte et m'ont permis de réaliser ma méthodologie dans les meilleures conditions possibles.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
1 PRESENTATION.....	5
1.1 QUESTION DE DEPART	6
2 CADRE THEORIQUE.....	7
2.1 PEDAGOGIE TRADITIONNELLE.....	7
2.1.1 Origines.....	7
2.1.2 Principe pédagogique.....	8
2.1.3 Organisation de la classe	9
2.2 PEDAGOGIE ALTERNATIVE.....	10
2.2.1 ...Selon Célestin Freinet.....	11
2.2.2 ...Selon Maria Montessori	13
2.3 IMPACT DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE SUR LES APPRENTISSAGES	18
2.4 AMENAGEMENT DE LA CLASSE	19
2.4.1 Organisation des pupitres	20
2.4.2 Organisation des coins ou ateliers.....	23
3 PROBLEMATIQUE	29
4 METHODOLOGIE	31
5 ANALYSE DE LA METHODOLOGIE	34
5.1 CLASSE A	34
5.2 CLASSE B	39
5.3 CLASSE C	45
5.4 ANALYSE GLOBALE	48
6 CONCLUSION.....	50
7 SOURCES	54
8 ANNEXES.....	57

1 Présentation

Ce travail a pour thématique l'utilisation du mobilier dans la salle de classe, que ce soit au niveau des pupitres des élèves ou de l'enseignant¹ ainsi que de l'organisation et la présence de coins ou d'ateliers. Des liens seront faits entre ces différentes positions du mobilier au sein de l'espace-classe et la manière d'enseigner du maître. L'idée est donc de confronter l'organisation et la manière de faire travailler les élèves avec la disposition de la classe qui les entoure.

Cette thématique m'a inspirée car je me suis rendue en stage dans des classes qui étaient toutes organisées de manières différentes. Le but étant de comprendre quelle disposition est la plus favorable ou du moins dans quelle situation elle se trouve optimale. J'ai également eu l'occasion de mener, durant ma deuxième année de formation, un travail de recherche en duo sur la thématique de l'affichage de la salle de classe. Même si ce projet n'a pas pu être abouti comme je le souhaitais en tant que travail de mémoire, j'ai gardé un certain intérêt quant à l'organisation et l'aménagement de la salle de classe. D'où le choix de la thématique de ce travail de mémoire.

Durant ma formation à la HEP BEJUNE², j'ai pu constater que l'enseignant est majoritairement formé à enseigner les mêmes matières et objectifs à l'intégralité des élèves dans un même temps. Bien que certains pédagogues proposent des façons différentes de gérer une classe et de planifier les apprentissages des élèves, je n'ai, jusqu'à maintenant, pas pu découvrir de classes travaillant selon ces pratiques. Je fais référence à des pédagogies alternatives comme par exemple celle de Montessori ou Freinet. En choisissant cette

¹ Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

² Haute Ecole Pédagogique Berne Jura Neuchâtel

thématique j'espère découvrir des fonctionnements de classe différents qui pourraient guider mes futures pratiques professionnelles.

1.1 Question de départ

Les propos énoncés ci-dessus m'ont poussé à me poser les questions suivantes :
Quels types d'enseignements, de pédagogies peut-on dispenser dans une classe du cycle II³ ?
Peut-on retrouver une organisation spatiale de classe identique que dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} année ⁴ ?

Etant souvent confrontée à des types d'enseignement traditionnels ou frontaux, je me pose la question suivante : Comment est organisée une classe qui n'agit pas de manière traditionnelle ou dont le maître dispense un enseignement différencié⁵ voire individualisé ?

Toutes ces questions m'ont permis de cerner ma thématique de départ et de développer trois pédagogies décrites dans le cadre théorique pouvant, entre toutes, répondre à mes questions initiales.

³ Deuxième partie de l'école primaire comprenant les degrés 5 à 8 HarmoS

⁴ Toutes les années scolaires citées seront exprimées selon HarmoS

⁵ Qui prend en compte les différents niveaux de savoir présent dans la classe

2 Cadre théorique

Dans le cadre théorique de ce travail, la pédagogie traditionnelle est comparée à la pédagogie alternative et plus précisément à deux méthodes mises en place respectivement par Célestin Freinet et Maria Montessori.

Le but étant de confronter leurs principes pédagogiques respectifs mais également de comparer l'organisation spatiale des classes selon chaque méthode.

Pour ce faire, un aspect historique de chaque mouvement est traité pour déboucher sur des principes fondamentaux et enfin dégager l'impact de ceux-ci sur l'ameublement de la salle de classe.

2.1 Pédagogie traditionnelle

2.1.1 Origines

Il est difficile de trouver un point originaire précis à la pédagogie traditionnelle. En partant de ce postulat, nous allons remonter ici jusqu'à la Grèce Antique. L'enseignement tel qu'il était dispensé durant cette période est décrit de la manière suivante par Crifò (2013) :

A cette époque et ce jusqu'au Moyen Age, l'enseignement est principalement oral. L'élève et le maître ont certes un support sur lequel ils peuvent écrire ou prendre des notes mais n'ont pas de documents de référence largement répandus. Le chant et la poésie sont aussi beaucoup employés. L'accent est fortement mis sur le « savoir penser » puisque les sophistes cherchent la discussion et le développement de la pensée intellectuelle.

Ici, l'accent est mis sur le caractère oral de l'enseignement, élément qui, plus tard, sera visible dans un aménagement de classe dit traditionnel. Ce n'est que dès le XVIème siècle que l'on peut distinguer une classe, une pédagogie traditionnelle comme on l'entend

actuellement. Bugnard en 2004, déclare ceci dans une interview ayant pour titre *Quelles formes de classe pour quelles pédagogies ?* :

L'apparition de la salle de classe s'inscrit dans le grand élan de la construction des collèges au XVIème siècle. Il fallait instruire de manière fonctionnelle de grands effectifs qui ne pouvaient plus être enseignés individuellement. On ordonna les élèves par âges, on les soumit à des plans d'études rigoureux et l'on opta pour la méthode frontale, simultanée.

2.1.2 Principe pédagogique

Le courant pédagogique traditionnel est associé à un modèle de type « transmissif ». L'enseignant a une place centrale dans l'enseignement puisqu'il dispense son savoir. Les élèves sont récepteurs et doivent assimiler la connaissance. Ceci peut être illustré par le triangle de Houssaye voir figure 1.

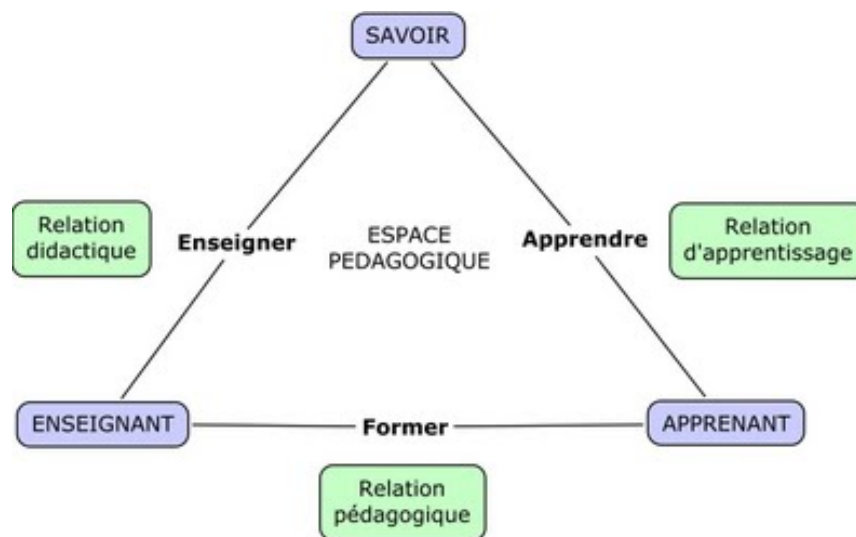


Figure 1 : Triangle de Houssaye

La relation est centrée sur l'enseignant et la manière d'apprendre. Soit sur l'axe enseigner, entre le savoir et l'enseignant. De ce fait l'élève n'est pas actif dans ses apprentissages.

L'enseignant est autant un modèle d'autorité que de savoir. Les élèves le considèrent comme la ressource essentielle de la classe en termes de connaissances.

La relation entre le maître et l'élève peut se décrire comme suit :

Le maître est le médiateur entre l'élève et la Vérité (cf. l'estrade). L'élève se retrouve seul face au maître. Même si la classe comprend un certain nombre d'élèves, il s'agit d'autant de relations duelles parallèles entre le maître et chacun de ses élèves. La tâche de l'élève consiste à écouter le maître (la leçon) et à l'appliquer ensuite dans des exercices pour s'entraîner à progresser vers la Vérité. Les relations horizontales entre enfants existent, mais elles sont clandestines (cf. les élèves se tournent le dos mais parviennent malgré tout à organiser des échanges entre eux au moment où le maître ne les voit pas, par exemple lorsqu'il écrit au tableau). (Grootaers, 2007)

Cet extrait nous montre clairement le type de relations que l'élève entretient avec l'enseignant. C'est-à-dire que le savoir provient de l'enseignant et de lui seul, il n'y a pas d'intermédiaires dans la relation enseignant-élève.

C'est également un passage qui démontre l'organisation du travail et des apprentissages des élèves. Chacun réalise sa tâche individuellement sans confronter ses idées avec ses pairs ni avec d'autres sources.

2.1.3 Organisation de la classe

Le plan d'une salle de classe est encore le même qu'au temps des Jésuites. Bugnard (2004) décrit les classes de cette manière : « L'espace le plus adapté était la salle de classe : un rectangle avec des fenêtres sur le levant pour faciliter la prise de notes. Cette pédagogie du XVIème siècle produisit une architecture qui n'a guère évolué depuis. » En effet, « Ce modèle de classe est la norme de tous les plans de bâtiments construits et projetés aujourd'hui. » (Bugnard, 2004)

Le plan de la classe étant posé, reste le mobilier à agencer. « Les classes des écoles primaires et du secondaire I alignent, en général, les pupitres à deux places sur trois colonnes. Cette ancienne disposition du XVI^{ème} siècle induit une pédagogie frontale. » (Bugnard, 2004). Cependant le mobilier n'était pas seul à être pensé et organisé. Les élèves, eux aussi, étaient disposés selon des critères, comme l'explique Bugnard en 2004 :

Dans la classe tout était pensé, de l'emplacement du maître à la disposition des élèves selon leurs performances ; les bons élèves étaient placés au fond ; les cancre devant sous l'œil du maître. Sur les côtés se trouvaient souvent les bancs d'infamie. On y plaçait les enfants ignorants, dissipés ou qui n'avaient pas appris leurs leçons.

Même si cette vision de l'école ne paraît plus en adéquation avec notre temps, ces pratiques étaient encore courantes il y a de cela moins d'un demi-siècle. L'idée de placer les élèves en fonction de leurs résultats est encore d'actualité mais ne sera pas traitée dans cette recherche.

2.2 Pédagogie alternative...

C'est très tôt que des premières revendications s'opposant au modèle traditionnel se manifestent. Déjà au XVI^{ème} siècle, Rabelais déclarait : « L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir ». Le vase faisant bien entendu référence à la pédagogie traditionnelle et à sa tendance à déverser le savoir et à attendre que les élèves le digèrent.

Si l'on reprend le triangle de Houssaye (voir figure 1) avec une vision alternative, l'élève est en relation directe avec le savoir. L'enseignant, lui, est un médiateur entre le savoir et l'élève et le guide dans ses apprentissages.

Selon Martine Fournier (2007) reprise par Casanova & Carra (2010), les pédagogies alternatives visent à développer l'intelligence de l'enfant par des méthodes actives. Ces pédagogies s'opposent ainsi à la pédagogie dite « traditionnelle ». Chacun des acteurs de

cette pédagogie cherche à trouver une meilleure façon d'enseigner qui place l'enfant au centre de l'apprentissage.

C'est notamment le cas de Maria Montessori qui veut, entre autre, laisser l'enfant de se développer à son rythme selon ses besoins individuels.

Quant à lui, Célestin Freinet a mis en place une méthode permettant à l'élève de travailler sur des thématiques personnelles sous forme de projets individuels de manière à ce que l'enseignant ne dispense plus de cours magistraux mais soit plus présent en tant qu'accompagnateur..

2.2.1 ...Selon Célestin Freinet

2.2.1.1 Ses origines

C'est dans le sud de la France, dans les années 1920 que naît la Pédagogie Freinet. Cette pédagogie naît d'un accident qui lui est arrivé pendant la première Guerre Mondiale. En effet, en 1916, Célestin Freinet est mobilisé. Il a 19 ans. En 1917, lors d'un assaut, il reçoit une balle qui lui perce le poumon droit. Dès lors, lorsqu'il enseigne, après 15min de cours magistraux, il est épuisé. Il décide alors de développer un autre type d'enseignement qui conviendra mieux à son infirmité. C'est au cours d'une « classe promenade » - sortie prônée par les instructions de l'époque -, en observant ses élèves, qu'il remarque qu'ils sont très enthousiastes et s'intéressent à la nature, au monde qui les entoure. En leur proposant de mettre par écrit leurs découvertes et observations, Célestin Freinet est confronté à une réelle envie de la part de ses élèves. Il décide donc d'élaborer une pédagogie où les élèves sont actifs et réalisent de « vraies » tâches.(Piraud-Rouet, 2010)

2.2.1.2 Principes de bases

La pédagogie Freinet pourrait se résumer en une seule phrase : « Apprendre dans des situations “vraies” pour donner du sens au savoir ». (Viaud, 2008, p. 92) Les apprentissages sont réalisés à partir des intérêts des enfants, qui apprennent par « tâtonnement expérimental ». Le principe étant que l’enseignant n’impose pas de méthode mais laisse l’élève expérimenter et émettre des hypothèses par lui-même. Il met en place un cadre permettant l’apprentissage selon des objectifs définis. Seule la méthode pour parvenir aux finalités voulues par l’enseignant varie.

Les élèves réalisent des textes libres à propos d’expériences qu’ils vivent et d’observations qu’ils font lors de sorties. Le savoir ne découle pas d’un manuel scolaire mais de situations réelles que les différents projets utilisent pour amener des savoirs. C’est par exemple en lisant le manuel d’utilisation d’une machine qu’ils apprennent à lire.

Les élèves travaillent sous forme de projets, individuels ou collectifs, provenant d’idées prises aux correspondances, du journal de classe ou encore d’envies du maître ou des élèves. C’est également après l’entretien du matin, sorte de moment où les enfants peuvent parler d’un événement les ayant marqués ou interrogés, que des thématiques surgissent. En agissant ainsi cela permet de « faire entrer de la vie dans la classe » (Viaud, 2008, p.93).

Apprendre ainsi permet de préparer les élèves à la vie active et d’être adapté à l’environnement qui les entoure. C’est pour cela que l’on ne peut observer deux classes Freinet identiques. Elles varient autant en fonction de leurs occupants que du milieu qui les entoure. En conclusion, il a été constaté qu’en travaillant sous forme de projet autour des désirs de l’enfant, ce dernier devient davantage actif dans ses apprentissages. (Piraud-Rouet, 2010)

2.2.1.3 Organisation de la classe

Selon Viaud (2008), « la classe est organisée comme un atelier ou un laboratoire. Les pupitres des élèves ne sont pas placés face à celui du maître, ou alignés face au tableau noir ; mais orientés vers d'autres tables afin de favoriser la communication et le travail par groupe. Autour des pupitres, trônent des étagères où des livres, documentaires, encyclopédies, sont à disposition des élèves. Il y a également une quantité de matériel servant aux différentes expériences que les élèves peuvent mener en classe. Le matériel relatif aux activités créatrices est aussi dans cet espace et c'est également le cas pour tout ce qui est relatif à la nature. Que ce soit des animaux en cage que les élèves peuvent observer, des appareils photos utilisés pendant les temps d'observation où encore des graines servant à faire pousser divers types de plantes. L'affichage mural est très utilisé pour mettre en valeur les productions des élèves, que ce soit des productions artistiques, des correspondances ou des créations libres. Un affichage institutionnel (relatif au fonctionnement de la classe et de l'école) est également présent sur les parois.

Les élèves ont également à disposition des ordinateurs avec lesquels ils peuvent faire des recherches documentaires sur internet mais aussi de la correspondance.

2.2.2 ...Selon Maria Montessori

2.2.2.1 Ses origines

Selon Röhrs (1994), Maria Montessori, née en 1870 en Italie, est la première femme italienne à avoir fait des études complètes. Elle obtient son titre de médecin en se spécialisant en neurologie. Elle a débuté en travaillant avec des enfants ayant des déficiences mentales ce qui lui permis de constater que même dans cette situation-là, les enfants veulent encore jouer. Maria Montessori envisage donc un moyen de les éduquer en utilisant le jeu comme motivation première. Pour reprendre ses propos (1936) cités par P. Spinelli-Delivré

(2010) « La médecine ne suffit pas à traiter les enfants déficients, il faut une nouvelle pédagogie ».

Après avoir vécu cette expérience dans une clinique psychiatrique, Maria Montessori décide de se consacrer à la formation des éducateurs pour enfants handicapés. Ces deux expériences consécutives lui donnèrent envie de s'occuper des enfants dits « normaux ». Elle entama des études de psychologie et de philosophie, ce qui lui permit de fonder sa propre pédagogie et de la mettre en place dans un quartier pauvre à Rome, en fondant une maison des enfants. Cette expérience fut tout-à-fait fructueuse. On constata que ces enfants pauvres, sans éducation et démunis pouvaient être éduqués et que surtout, ils développaient des compétences et une autonomie que l'on ne leur aurait pas prévue.

2.2.2.2 Principes de bases

Avant toutes choses, il est à préciser qu'actuellement la pédagogie montessorienne est un enseignement qui est plus souvent dispensé dans des classes du début du cycle I⁶. Ces classes de 1^{ère} et 2^{ème} années sont encore organisées spatialement selon un modèle qui correspondrait aux théories montessoriennes ; ce qui est actuellement moins le cas dans des classes de fin de cycle I et de cycle II. Néanmoins, quelques classes élémentaires⁷ Montessori sont recensées en France et également en Suisse. Par exemple, à Neuchâtel, une école privée Montessori existe.

Maria Montessori distingue le développement de l'enfant en quatre étapes clefs appelées « plans successifs de l'éducation » respectant la croissance continue de l'enfant entre quatre périodes (avant 7 ans, entre 7 et 12 ans, entre 12 et 18 ans, l'étudiant). Chaque enfant se développe librement et à son rythme. Ces tranches sont relativement larges, c'est pour cette

⁶ Ex école enfantine soit les degrés 1-2 HarmoS.

⁷ Dénomination française. L'équivalent serait les degrés primaires de 3 à 7.

raison que nous retrouverons des classes aux âges différents ou multi-degrés. Ce sont des classes à deux voire trois niveaux. Le but étant de laisser l'enfant avancer selon son propre rythme et de le laisser se développer seul. Ce qui différencie passablement le but de l'enseignant par rapport à une classe plus traditionnelle. Son mandat sera « d'accompagner l'enfant pour qu'il trouve son "chemin naturel" » (Gasparini, 2000 p.50). En effet, chaque enfant, durant son développement cognitif, passe par des périodes dites sensibles. Ces dernières sont des moments clefs où l'enfant développera, si on lui propose des apprentissages adaptés, des compétences en profondeur. Nous pouvons constater les doubles guillemets apparaissant dans la citation ci-dessus. Gasparini souligne sans doute le fait que le chemin naturel emprunté par l'enfant est tout-de-même conduit par l'enseignant. Même si l'élève a une palette de choix s'offrant à lui durant une matinée, la matière proposée est présentée préalablement par l'enseignant. Ce qui indique qu'il y a une prescription venant de l'enseignant même si ce n'est pas autant visible que lors d'un enseignement plus frontal.

Dans une classe Montessori, les élèves travaillent majoritairement individuellement à l'aide d'un plan de travail personnel et adapté. Chaque élève choisit l'activité en atelier qu'il désire. Le but étant que l'élève soit le plus rapidement autonome et surtout conscient de ses besoins et de ses lacunes. L'enseignant a ici un rôle de guide afin de permettre à l'enfant de toujours s'orienter vers des apprentissages dont il a besoin. « Pour respecter son "mouvement d'exploration", pour laisser la vie "s'épanouir en lui", l'enfant a la liberté de choisir son travail dans un environnement organisé à l'avance. » (Gasparini, 2000 p.47). C'est donc une pédagogie qui prône l'individualisation plus que la différenciation.

2.2.2.3 Organisation spatiale de la classe

La classe est avant tout un lieu de vie, « une maison équipée d'abord pour les enfants » (Gasparini, 2000 p.33). L'ensemble du lieu est préparé et organisé de façon à ce que l'enfant soit le plus possible indépendant. C'est pour cela que tout le mobilier et le matériel scolaire est adapté et réalisé pour



Figure 2 : Classe 5-7H IS Montessori Neuchâtel

l'enfant. Il doit être à disposition, accessible aux enfants, de manière à développer leur autonomie. Chaque coin de la classe est aménagé à l'aide de meubles réduits à la taille de l'enfant. Dans la photographie ci-dessus, ces différents aspects sont visibles : un matériel à disposition, un mobilier adapté etc. Apparaît également les notions d'organisation, de rangement et d'esthétisme. En effet, l'enfant est sensible à son environnement et se sentira rassuré et apaisé dans un tel lieu. Il en va de même quant à son développement cognitif et affectif. « Ce matériel est beau à regarder, il est souvent en bois et il est toujours délicatement fabriqué. » (Gasparini, 2000 p.56). Ci-contre voici un exemple du matériel à disposition des élèves. Ici un ensemble d'objets permettant d'identifier le

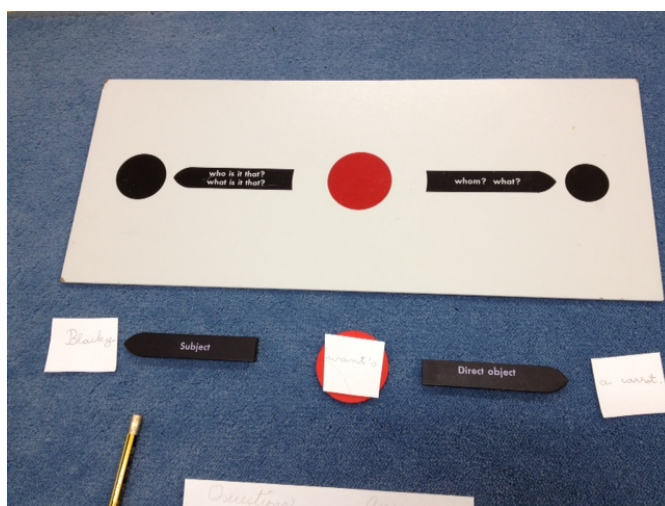


Figure 3 : Matériel Montessori, IS Neuchâtel

verbe – rond rouge – du sujet et du complément de verbe. L'idée étant, selon l'enseignante rencontrée dans cette classe, de manipuler les différentes parties de la phrase afin que l'élève puisse se les approprier.

En bref, voici quelques lignes qui permettent de clairement identifier et dégager les enjeux de l'organisation d'une classe Montessori :

L'école Montessori semble chercher à aménager les conditions d'éducation de l'enfant en le protégeant de la vie extérieure : milieu clos (peu de contact direct avec le milieu naturel ou social), transformation des éléments extérieurs en matériel adapté (le balai, la pelle sont réduit à la taille de l'enfant), recherche de la maîtrise d'un geste, d'une technique à travers les travaux plus que recherche d'un impact réel sur un objet ou une activité qui s'inscriraient de manière utile dans la vie de l'enfant. (Gasparini, 2000 p.100)

D'après Meirieu (2001), il a été observé que dans ce type d'organisation de classe, les élèves n'ont pas de place attribuée. Ils choisissent seuls leurs places ainsi que le matériel qu'ils souhaitent utiliser pour apprendre. Ils ont également le contrôle du temps de la manipulation. Ainsi, il a été constaté que ce sont des classes où les élèves sont constamment en mouvement.

2.3 Impact de l'environnement physique sur les apprentissages

Selon Lippman (2010), l'environnement d'apprentissage façonne les élèves. « L'environnement pédagogique se compose de l'environnement physique, mais aussi de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants. » Le lien entre cette citation et le socioconstructivisme est en effet évident. Ce qui annonce que d'autres acteurs que l'enseignant influencent l'apprentissage de l'élève. L'enfant évolue et apprend dans un milieu où se trouvent des éléments lui permettant de faire évoluer ses connaissances. Ses pairs, l'enseignant, mais également l'espace qui l'entoure, vont lui permettre de confronter ou de consolider ses idées et ainsi le faire évoluer.

Selon Germanos (2009) d'après Vayer, Duval, Roncin, 1997, Dudek, 2000, Germanos, 2006b, l'élève apprend en accord avec l'espace qui l'entoure. Transformer l'espace scolaire modifie les relations entre l'enfant, ses pairs et les apprentissages.

Dans le cadre du processus éducatif, enfin, un aménagement et une utilisation de l'espace adéquats peuvent transformer l'espace scolaire en un environnement coopératif, qui favorise le dialogue et la collaboration, respectivement en tant que formes privilégiées de la communication et de l'interaction en classe. Ainsi, le rapport de l'enfant à l'espace acquiert une dimension supplémentaire, la dimension pédagogique, qui fait que les caractéristiques de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace s'associent au processus éducatif.

Cet extrait de texte démontre bien l'intérêt de penser son aménagement de classe. Les élèves étant affectés par l'environnement qui les entoure, il est clair qu'une réflexion allant dans le sens d'un environnement optimal est souhaitable.

2.4 Aménagement de la classe

La classe et plus particulièrement les pupitres des élèves et de l'enseignant peuvent être organisés de différentes manières. Selon Müller (2011) ces organisations peuvent être liées à des objectifs sociaux pour les élèves. Ci-dessous différents modèles permettent d'éclairer la méthodologie.

Selon Lewis (s.d.), l'organisation des pupitres des élèves est prévue en fonction des objectifs de l'enseignant. Plus précisément au niveau de sa gestion de classe.

If you are going to emphasize cooperative learning on a daily basis, you'll probably want to move the student desks into clusters for easy discussion and collaboration. If you want to minimize distractions and chatting, consider separating each desk from the one next to it, leaving a little buffer space to discourage misbehavior. You could also place the desks in rows or semi-circles. Whatever you choose, work with the room and materials you have, leaving plenty of aisle space for you and the students to move around with ease.⁸

Au-delà des tables des élèves, celui de l'enseignant a aussi sa place qui peut différer. Lewis (s.d) décrit de cette manière le fait de choisir la place du bureau de l'enseignant : « Depending on how your desk functions as part of your teaching style, choose a spot where your desk will meet your needs. » Même si ce dernier est en lien avec l'organisation du reste des bureaux cela reflète la manière d'enseigner du maître.

Toujours selon Lewis (s.d.), il est crucial de penser à aménager les différents pôles de la classe gravitant autour des pupitres. Il s'agit dans ce cas d'un coin dédié aux technologies et d'un coin bibliothèque. Ce que Germanos (2009) appellerait comme des micromilieus de

⁸ Texte non traduit, vision étrangère qui semble profitable

communication et d'interaction coopérative. Plusieurs types existent, que ce soit des aires dédiées au travail en groupe, ou en groupe-classe. Ces milieux sont créés de manière à faciliter la communication et l'interaction entre les élèves.

2.4.1 Organisation des pupitres

Comme expliqué précédemment, l'organisation des pupitres est en relation avec un objectif communicatif spécifique. La place de l'élève par rapport à ses pairs est en interaction avec la disposition de la classe.

Dans les sujets suivants, quelques modèles d'organisation des tables de la classe sont décrits. Ceux-ci sont les plus couramment répertoriés dans les ouvrages et ont chacun des caractéristiques et fonctionnalités très différentes.

2.4.1.1 Modèle transmissif

Ce type d'organisation des pupitres (voir figure 2) est un modèle traditionnel, qui se retrouve fréquemment. Les pupitres des élèves sont orientés face au tableau noir, en plusieurs lignes différentes. Les élèves se retrouvent donc face à l'enseignant ou du moins face à son pupitre. Ce modèle est préférentiellement utilisé lorsque le maître souhaite transmettre de l'information. Il facilite la lecture au tableau.

Dans une classe exigüe ce modèle peut être judicieux car il permet d'occuper au mieux l'espace à disposition. Il permet de resserrer les tables et de dégager de l'espace autour des tables.

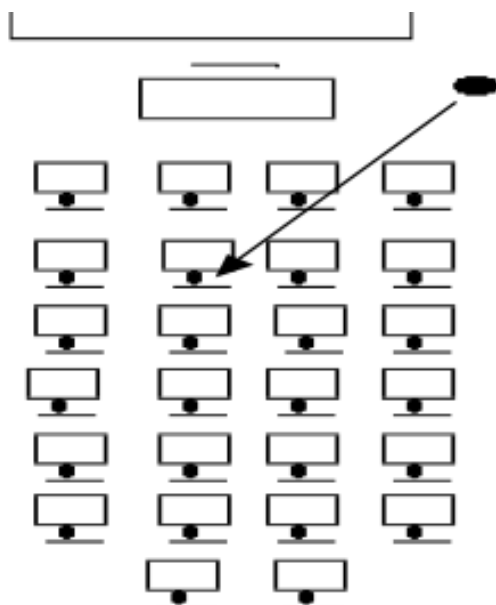


Figure 3 : Modèle transmissif

Bien que ce modèle soit présenté ici avec des tables individuelles, il est possible de l'adapter en utilisant des tables pour deux élèves ce qui permet d'apporter davantage de coopération. (Müller, 2010) Comme décrit dans le point 2.1.3 ce modèle date de l'époque des Jésuites mais ce n'est pas pour cela qu'il n'est plus utilisé ou n'a pas ses raisons de l'être.

2.4.1.2 Modèle en « U »

Une telle disposition des tables (voir figure 3) permet la participation et l'activité de tous les élèves du groupe-classe. Ce type d'aménagement est propice à des activités où la tâche essentielle des élèves est de reproduire une pratique de l'enseignant. En effet, ce dernier étant à la vue de tous, cela est plus aisé de reproduire une tâche. Lors d'une discussion de classe, d'un conseil de classe ou d'un débat, ce type d'organisation spatiale est à favoriser. (Müller, 2010)

Cependant, une telle organisation limite passablement les déplacements des élèves et est très gourmande en espace.

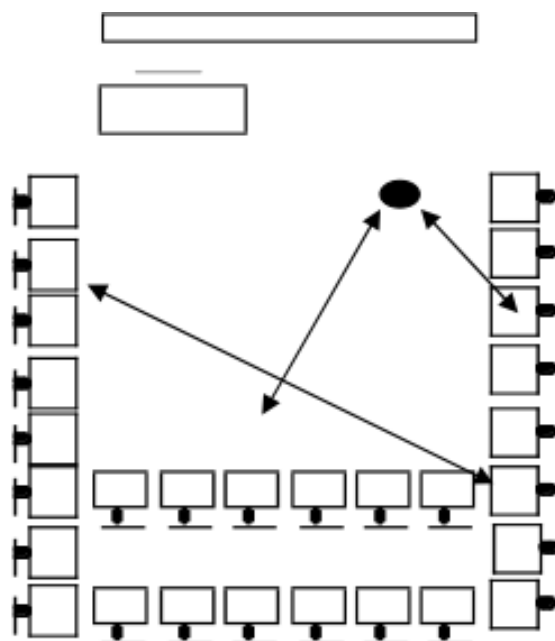


Figure 4 : Modèle en U

Il faut également souligner que ces différents modèles présentés sont arrangés de manière à être utilisés dans une classe française, où l'effectif d'élèves est plus élevé. Il est évident que de réaliser un U avec 20 élèves est bien moins contraignant et gourmand en espace qu'avec une trentaine d'élèves.

2.4.1.3 Modèle en îlot

Cette disposition des tables (voir figure 4) permet la communication et la discussion entre petits groupes. L'intérêt est de pouvoir discuter entre pairs autour d'une table pour pouvoir ensuite mettre en commun les différentes réflexions sans devoir changer la mise en place des tables.

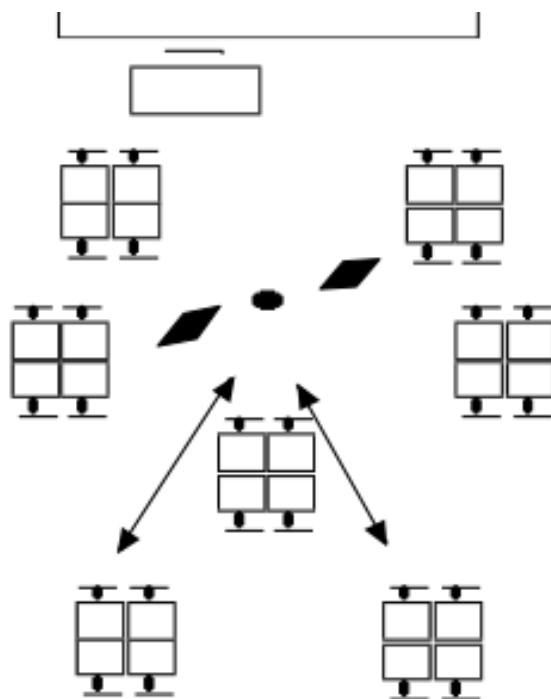


Figure 5 : Modèle par groupes de quatre

Un modèle de ce type permet à l'enseignant de se déplacer aisément dans la classe pour se rendre compte des différentes réflexions et démarches des groupes. L'enseignant disposant d'espace au centre de la classe peut également très facilement demander l'attention des élèves et interagir avec l'intégralité du groupe-classe.

Par contre, c'est également une disposition qui prend beaucoup de place. L'orientation des élèves n'est pas toujours optimale et ne permet donc pas un travail idéal lors de l'utilisation du tableau noir. (Müller, 2010)

2.4.2 Organisation des coins ou ateliers

En dehors de l'organisation des pupitres, éléments centraux de la classe, tant au niveau de la taille que du rapport aux élèves, différents espaces gravitent autour d'eux. Une dizaine d'espaces peuvent être cités et cela ne serait pas encore exhaustif. Ci-dessous sont développés trois espaces, les plus capitaux et qui se retrouvent le plus régulièrement dans les ouvrages lus, traitant de la thématique.

2.4.2.1 Le coin regroupement ou démonstration

L'utilité d'un coin regroupement peut être décrite de la manière suivante : « Le coin regroupement, en réunissant le groupe dans un espace restreint, favorise les échanges sociaux et donc développe certaines compétences du socle commun de connaissances et de compétences nécessaire à la démarche expérimentale. Ce sont les compétences sociales et civiques mais aussi l'autonomie et l'initiative. » (Marty, 2009, p.8). En somme, c'est un espace dédié aux relations entre pairs. L'idée étant de créer un espace de forme



Figure 6 : Représentation officielle du PER

circulaire permettant l'échange et

la communication. Ce dernier item étant un élément qui domine le plan d'étude actuellement en vigueur.

Ci-contre la représentation des différents axes présents dans ce plan d'étude romand.

L'axe brun intitulé « Capacités transversales » contient les notions « Communication » et « Démarche réflexive » qui sont sollicitées lors d'un travail en regroupement.

Au niveau de son organisation spatiale et du mobilier utilisé, Marty (2009) émet quelques hypothèses concernant l'aménagement idéal. Les coussins et tapis seraient à proscrire pour des raisons hygiéniques. Bancs, tabourets ou chaises ont chacun leurs lots d'inconvénients et d'avantages. Cependant l'auteur conclut de cette façon : « Pour bénéficier de cet atout majeur quant à la modulation de l'espace, j'opterai certainement pour de petits tabourets qui,

alignés, font perdre moins d'espace que des chaises et qui ne sont pas moins confortable qu'un banc. » (Marty (2009), p.23-24)

2.4.2.2 Le coin technologie ou ordinateur

La place des technologies au sein de l'espace-classe est en relation directe avec l'intérêt et le rôle que l'on veut donner à ces outils. Comme le dit Lewis (s.d.) dans son article relatif à la place de chaque élément dans une classe :

Placement of your computer center communicates the role technology plays in your teaching. If you aim for a more traditional approach to instruction with technology as an occasional complement, the computers likely belong in the back of the room or a cozy corner. If you integrate technology into most of the lessons, you might want to mix the computers in throughout the room so they're easily accessible. This is a personal choice based on your beliefs about teaching in the 21st Century in combination with how available technology is on your campus.

L'intégration des TICE⁹ est également prônée dans le plan d'étude en vigueur en Suisse romande. Comme vu en page précédente (figure 6), cette représentation du PER en trois axes contient une "branche" nommée "Formation générale". Dans cette dernière, une avenue "MITIC¹⁰" y est inscrite. Ce qui indique que la présence des technologies au sein de l'espace-classe est stipulé dans un contexte officiel. Le BIS¹¹, organe décideur dans le canton de Neuchâtel, a également élaboré un certain nombre de règles qui sont imposées aux

⁹ Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

¹⁰ Médias, images et technologies de l'information et de la communication

¹¹ Bureau de l'informatique scolaire

classes, dont un nombre de postes informatiques fournis par le RPN¹². Une déclaration en 2000 dénombre de cette manière le nombre de postes informatiques dans les classes :

Pour l'enseignement préscolaire et primaire, niveau 1: première sensibilisation

– 1 ordinateur par classe, relié au RPN ;

Pour l'enseignement primaire, niveaux 2 à 5: immersion progressive

– 1 ordinateur pour 7 élèves, relié au RPN (ceci correspond à peu près à 3 ordinateurs par salle de classe, selon les recommandations émises par le CTIE¹³. L'effectif variant d'une classe à l'autre, l'attribution des machines selon un nombre donné d'élèves paraît plus équitable); (Conseil d'Etat, 2000 p.31)

Cette déclaration indique une norme imposée dans les classes du canton de Neuchâtel. Il sera intéressant de confronter cet état de fait avec les classes analysées dans la partie méthodologique.

2.4.2.1 Le coin-lecture

Selon Giasson (2005) en page 45, le coin-lecture doit comprendre une bibliothèque ainsi qu'un espace où les élèves ont la place de s'installer pour lire. Il ne faut donc pas confondre « coin-lecture » et bibliothèque de classe, qui elle, ne dispose pas d'un espace où l'enfant peut s'adonner à la lecture. C'est uniquement un lieu destiné à la présentation et à l'emprunt d'ouvrages. « Si la bibliothèque de classe constitue un minimum indispensable, le coin-lecture, où les élèves peuvent lire dans un climat de détente, est certes préférable. » (Giasson (2005), p.45) Cet auteur définit également des critères de qualité relatifs au coin-lecture.

¹² Réseau pédagogique neuchâtelois

¹³ Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement

Un coin-lecture considéré par Jocelyne Giasson (2005, p.50) comme “de base” :

- possède un tapis ou des sièges
- peut accueillir facilement quatre élèves
- est tranquille et bien éclairé
- contient au moins un livre par élève.

Des critères s’ajoutent ou sont amplifiés lorsque l’on considère un coin-lecture comme “bon” ou “excellent”. Ces items n’ont pas lieu d’être tous relevés dans ce travail, seuls ceux relatifs à l’organisation spatiale sont identifiés.

Dans un coin-lecture considéré comme “bon”, une séparation offre de l’intimité

L’intérêt d’un coin-lecture dans une salle de classe peut être décrit de la manière suivante :

« Pour que les élèves lisent, il faut que les livres soient accessibles et non pas rangés dans une armoire hors de la portée des élèves. Des recherches ont montré que, lorsqu’il y a un coin-lecture dans la classe, les élèves lisent deux fois plus de livres que dans les classes où il n’y en a pas (Brassell, 1999). En définitive, la présence d’un coin-lecture ou d’une bibliothèque de classe est un élément essentiel pour créer une communauté de lecteurs dans la classe. » (Giasson (2005), p.46)

De plus, l’accès à la littérature est inscrit dans le PER. Nous retrouvons dans la rubrique Langues, Français, Accès à la littérature et pour le deuxième cycle la visée prioritaire suivante : «Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires. » Cette dernière est définie par deux lignes d’action :

- En fréquentant les bibliothèques et en utilisant leurs systèmes de références
- En accroissant le champ de ses lectures

Ceci démontre que l'accès aux livres doit être privilégié au sein de l'espace-classe. Cet aspect étant cité autant dans les objectifs généraux officiels que dans la littérature.

3 Problématique

Après avoir développé divers points théoriques traitant de différents courants pédagogiques mais également d'organisations possibles de la salle de classe, une question de recherche a été dégagée. Cette dernière doit être testée à l'aide de la méthodologie proposée au point suivant.

Quelques hypothèses ont été dégagées d'après les constats que j'ai pu faire tout au long de ma pratique professionnelle et qui, bien sûr, vont devoir être mises en confrontation afin de les valider ou non. Il est à préciser que ces visions sont subjectives et ont été alimentées par les quelques classes que j'ai visitées. Ce n'est peut-être pas représentatif de l'intégralité des classes actuelles ainsi que des pratiques des enseignants.

Hypothèse 1 : L'enseignant travaille dans une classe qui lui ressemble au niveau de ses aspirations professionnelles, de ses goûts ; non au niveau de son enseignement. D'après les lectures effectuées, l'enseignant utilise l'espace qui l'entoure mais, selon moi, sans réelle réflexion quant à sa démarche.

Hypothèse 2 : Différents matériels relevant de la pédagogie de Maria Montessori sont présents dans les salles de classe actuelles. D'après moi, l'enseignant n'a pas conscience de cet héritage, ce n'est que du matériel qui est mis à disposition et utilisé tel quel.

Hypothèse 3 : L'enseignant, en préparant ses leçons, pense-t-il à moduler l'espace classe de manière à être en adéquation avec le déroulement de la leçon ? A priori, les pupitres des élèves ne varient pas selon le type d'activité. Ils restent fixes, que la classe travaille en groupe, en plénum ou encore individuellement.

Il est important de préciser que ces hypothèses formulées reflètent une certaine vision d'un enseignement qui ne devra pas transparaître lors de la réalisation de la méthodologie. Ceci afin de garder un point de vue neutre et de ne pas influencer l'interviewé.

L'objectif de ce travail est de dégager plusieurs aspects qui régissent l'aménagement de la salle de classe. Le but est de mettre en lumière le type d'enseignement dispensé et son adéquation avec l'organisation du mobilier scolaire. L'idée est également de comparer l'aménagement des coins de la classe dans la réalité de la salle de classe avec les concepts décrits dans la littérature.

Plus généralement, la question de recherche peut être formulée ainsi : De quelle manière et selon quels critères les enseignants organisent-ils le mobilier de leur classe ?

4 Méthodologie

Les observations de ma méthodologie se centreront sur des classes du cycle II, prises au hasard. C'est-à-dire que cela a été fait sans connaître le type d'enseignement réalisé par l'instituteur. Mais ce sont tous des enseignants que je connais personnellement dans un cadre autre. Ce choix a été fait car il me paraissait judicieux d'observer des classes qui sont dans les degrés de ma spécialisation de 3^{ème} année d'HEP. Me destinant plutôt à des classes du deuxième cycle, cela devrait m'apporter davantage pour ma pratique professionnelle future.

Le but est d'observer l'organisation des tables dans la classe, soit celles des élèves et celle de l'enseignant, ainsi que leur orientation par rapport au tableau. Ce sera également l'occasion de déterminer la façon dont les élèves évoluent dans la classe que ce soit au niveau de leur liberté de mouvement, qu'au niveau des choix qu'ils peuvent faire en relation avec les apprentissages.

Pour ce faire, dans un premier temps, l'observation se centrera sur le type d'enseignement dispensé. Le but étant de se rendre compte du modèle utilisé et de constater si le modèle d'enseignement est en cohésion ou non avec l'organisation de la classe. Cette partie de la méthodologie se réalise à l'aide d'entretiens de type semi-directif. Ils sont exécutés avant toute chose afin de ne pas dénaturer le reste des observations. L'idée est de recueillir des indications sur le type d'enseignement à proprement parler sans guider l'enseignant par rapport à l'espace qui l'entoure. Il ne connaît d'ailleurs pas le titre ni la thématique de ce mémoire lorsque les questions sont posées.

L'entretien semi-directif se présente comme suit. Il est enregistré et retranscrit intégralement. Les trois entretiens se retrouvent en annexe 8.1

1. Présentation de l'enseignant (formation suivie, ancienneté, formation continue)
2. Description de la classe (nombre d'élèves, degré, localisation)
3. Comment décririez-vous l'organisation d'une journée type dans votre classe ?
4. De quelle manière travaillent les élèves ? Sont-ils autonomes ? (plans journaliers, plans hebdomadaires, travail de groupe, etc.)
5. Comment est-ce que les élèves accèdent aux différents coins de la classe ?

Tableau 1 : Modèle d'entretien semi-directif

Une fois ce temps de discussion réalisé, les classes sont observées, photographiées, et croquées de manière à pouvoir, ensuite, les schématiser. Puis, les classes sont analysées, à l'aide de la grille d'observation présentée ci-dessous.

Premièrement, l'analyse se fait sans l'aide de l'enseignant puis ce dernier commente et explique ses intentions. Le but étant de dégager différents aspects permettant de se rendre compte de la réflexion présente derrière l'organisation spatiale de la classe.

D'après le tableau suivant, la partie dite « Observations » est réalisée par moi-même et n'est pas montrée à l'enseignant afin de ne pas guider ou fausser les commentaires s'y rapportant. La colonne « Commentaires de l'enseignant » sert à affiner les observations. C'est

également une place pour y ajouter des éléments qui ne seraient pas visibles dans l'état actuel de la classe (changement d'organisation des pupitres dans tels ou tels cas etc.)

	Observations	Commentaires de l'enseignant
Dispositions des tables des élèves		
Place du bureau de l'enseignant		
Coin de regroupement		
Coin, table de présentation		
Coin informatique		
Coin-lecture		
Espace divers		
Aspects relevant des méthodes Freinet		
Aspects relevant des méthodes Montessori		

Tableau 2 : Modèle de grille d'observation

Dans cette partie de commentaires, la difficulté est de ne pas guider l'enseignant selon les observations déjà faites. Il faut rester neutre de manière à ne pas influencer les commentaires qui vont suivre. Les questions posées peuvent être de type : Décrivez les tables des élèves, comment sont-elles situées ?

Enfin, après que toutes les questions sont posées, la thématique du travail peut être révélée à l'enseignant. Celui-ci peut, par la suite, prendre connaissance des observations réalisées et de cette manière, si il le souhaite, en discuter avec moi afin d'allier la théorie à la réalité de la classe. Ceci ne rentre évidemment pas dans le temps de recueil de données de ce travail. C'est uniquement un moment d'échange pour l'enseignant.

5 Analyse de la méthodologie

Ces trois classes sont analysées de la même manière. C'est-à-dire, premièrement selon trois axes. Ces derniers sont les trois hypothèses formulées dans le cadre de la problématique (voir partie 3.1). Ensuite, une partie descriptive liée à la structure des différents coins et à leur utilisation de manière à confronter la théorie à la réalité de la classe. Enfin, une partie conclusive qui doit permettre de synthétiser et mieux cerner le type d'enseignement dispensé ainsi que la part de liberté dont disposent les élèves.

5.1 Classe A

Cette classe se situe en campagne et dans un village. Ce sont des élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année HarmoS. L'enseignant doit donc travailler sur deux cycles : cycle I et cycle II. Ce dernier a étudié à l'école normale il y a environ 30 ans.

La première partie de la méthodologie a permis de cerner la typologie d'enseignant qui se trouve en face de moi. L'entretien semi-directif présenté en annexe 8.1.1 permet de comprendre la formation et le parcours professionnel de l'enseignant. Mais cet entretien décrit également l'organisation du travail durant une période et entre les deux degrés. Ces remarques sont utilisées ci-après afin d'étayer les commentaires et observations réalisés par moi-même.

Dans une volonté de clarté, cette salle de classe a été schématisée. Les dimensions sont approximatives mais permettent de se rendre compte de l'orientation du mobilier par rapport au tableau par exemple, de la présence ou non de coins, etc. Néanmoins, des photographies ont été prises et permettent de mieux comprendre et visualiser l'espace-classe. Elles sont classées en annexe 8.3.1



Figure 7 : Schéma Classe A

Nous constatons donc que les pupitres des élèves sont alignés en rang face au tableau. Le bureau du maître est placé à l'avant de la classe et face aux élèves. A l'arrière de la classe, un coin regroupement est installé. Une bibliothèque ainsi qu'une table de présentation y a aussi sa place. Trois ordinateurs sont disposés contre une paroi de la classe. Nous pouvons également constater la présence d'un piano. Ce dernier n'est pas visible sur les photographies en annexe car il n'y figurait pas lors de la visite. Il était momentanément absent de la classe. Cet élément pourrait être intéressant dans l'optique d'une analyse de la place de l'EMU ¹⁴ au sein d'une salle de classe. Ceci n'étant pas le sujet de ce travail, nous ne nous y attarderons pas.

¹⁴ Education musicale

Pour répondre à la première hypothèse formulée dans la problématique il faut comparer la salle de classe aux aspirations professionnelles de l'enseignant. Dans ce cas, la classe est organisée en fonction des élèves et des particularités de la classe. C'est-à-dire que la classe étant divisée en deux degrés, les élèves sont répartis selon leur niveau de façon à ce que chaque partie de la classe soit en face d'une partie du tableau.

L'organisation des pupitres peut être qualifiée de modèle transmissif comme décrit dans la partie 2.4.1.1. C'est-à-dire une orientation des pupitres des élèves face au tableau et organisée en différentes rangées. Cette observation permettrait de définir cette classe comme pratiquante d'un enseignement traditionnel. Cependant, lors de la confrontation des observations avec les propos de l'enseignant, ce dernier déclare varier les formes de travail lors d'une même période. Il y a donc une répartition du temps de travail entre le travail en plénum, individuel ou en groupe. Le titulaire explique que lors des travaux en groupe qui le nécessitent, il demande aux élèves de déplacer les tables de manière à réaliser des îlots comme décrits dans le point 2.4.1.3. Cependant ce fait n'a pas été observé mais est uniquement relaté par l'enseignant. Ce dernier met l'accent sur le positionnement des élèves. « Les élèves doivent être assis correctement pour qu'ils puissent travailler au mieux » (Enseignant classe A, 2013). Ceci permet donc de répondre à la troisième hypothèse formulée dans la problématique : cet enseignant a une réflexion liée à la modulation de l'espace-classe en fonction du type d'enseignement dispensé. Dans ce cas, il y a un réel souci quant à la posture de l'élève.

Au niveau des pédagogies alternatives présentées dans le cadre théorique, mes observations n'ont pu que très peu éclairer les démarches de l'enseignant. En effet, il est relaté dans la grille d'observation présentée ci-dessus, que le mobilier est adapté à la taille de l'élève. Il en va de même pour les outils ménagers et l'aménagement du vestiaire. Ce sont tous des éléments qui sont prescrits et ne sont pas en relation directe avec les choix de l'enseignant. Il

en va de même pour les objets dit « de manipulation » utilisés en mathématique. L'enseignant n'utilise pas les principes pédagogiques de Maria Montessori en ce qui concerne la liberté de l'élève. Les différents coins de la classe ne sont pas en libre accès des élèves. C'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas y aller librement.

Alors, bon ben aux récréations ils peuvent y aller. Certaines fois si je mets un jeu et j'aimerais qu'ils passent tous, c'est un peu obligatoire d'y aller mais à tour de rôle. Et puis ils savent qu'ils peuvent y aller si ils ont fini une activité. Mais c'est vrai que c'est variable. (Enseignant Classe A, 2013)

La liberté des élèves est donc tout-à-fait relative, ce qui ne correspond pas avec la vision de Maria Montessori qui est la suivante : « Pour respecter son "mouvement d'exploration", pour laisser la vie "s'épanouir en lui", l'enfant a la liberté de choisir son travail dans un environnement organisé à l'avance. » (Gasparini, 2000 p.47). Les élèves évoluent dans un milieu où les différents apprentissages sont proposés les uns après les autres et prescrits par l'enseignant. Ceci est illustré par les propos de l'enseignant : « Ils ont un cahier pour s'occuper ou bien une lecture qu'ils ont prise dans la bibliothèque, puis des fois c'est un dessin, un jeu qu'on aura introduit. Ils savent qu'ils peuvent aller jouer s'ils ont fini. » (Enseignant Classe A, 2013). L'idée ici est d'utiliser les coins comme un moyen pour parer aux différentes vitesses de travail des élèves. Ainsi, les élèves n'ont pas réellement accès aux coins lors des moments d'apprentissages.

Nous pouvons maintenant nous intéresser aux différents coins présents dans cette classe :

Premièrement, le coin regroupement : constitué, comme schématisé en page 29 de ce travail, de trois bancs formant un rectangle. Comme décrit plus tôt dans la méthodologie au point 2.4.2.1, cet espace est dédié à la communication et à la confrontation d'idées. Le fait d'avoir prévu cet espace, démontre une certaine volonté de la part de l'enseignant de proposer aux

élèves des moments où chacun peut participer. « C'est aussi un coin où l'on peut tous se réunir. » (Enseignant Classe A, 2013). Je peux imaginer que c'est un coin où les élèves se réunissent tous ensemble. Cela peut sans doute permettre de travailler avec la classe en ne prêtant pas attention aux deux degrés présents dans celle-ci. Au niveau de son aménagement à proprement parler, l'auteur cité dans le cadre théorique préconisait d'utiliser des tabourets afin d'avoir un coin mobile et pratique. Cependant, L. Marty décrit ce mobilier de façon nuancée : « Ils peuvent paraître un peu froids et hostiles. » Marty (2009).

Deuxièmement, l'espace informatique étant séparé en deux endroits peut paraître peu utilisé. Le nombre d'ordinateurs est conforme aux directives cantonales. Aucun autre aménagement n'a été fait en particulier, on ne distingue pas non plus d'autre matériel relatif aux MITIC. D'ailleurs, lorsque je demande à l'enseignant de citer les différents coins présents dans sa classe, ce dernier ne l'évoque pas. Cela traduit sans doute une faible utilisation de ces moyens techniques. La localisation de ce coin, en périphérie de la classe, démontre également cette faible utilisation.

Enfin troisièmement, le coin-lecture de cette classe ressemble davantage à une bibliothèque de classe. En effet, cela est bien visible sur le schéma présenté au début de cette analyse. Seule une bibliothèque accueillant des livres est présente. Un tapis est disposé plus loin. L'enseignant de la classe A déclare que les élèves utilisent les bancs du coin regroupement pour lire ou alors ils se rendent à leur place.

En conclusion, cette classe et son enseignement pourrait être décrit de la manière suivante : un enseignement à deux niveaux ou les élèves travaillent dans la verticalité.

Puis l'idée c'était d'essayer, du fait que j'ai deux degrés, de prendre la même activité pour les deux degrés et en ayant pas les mêmes exigences pour les 4^{ème} que pour les 5^{ème}. Des fois j'introduis pour les 4^{ème}, ça fait une répétition pour les 5^{ème}. Ou bien, par

exemple en math on arrive très bien à faire ça. C'est toujours écrit dans Balise telle activité ça correspond à telle activité en 4^{ème}. J'essaie de travailler verticalement. Et puis ça marche bien parce que ça fait une répétition pour les 5^{ème}. Il y a une entraide. (Enseignant Classe A, 2013).

L'enseignant a une pratique dirigée envers ses élèves, ils réalisent tous la même tâche en même temps et ne décident pas de l'organisation de leur travail. Même s'il varie les manières de transmettre le savoir au sein d'une même période, sa pratique reste dirigée. L'organisation des tables témoigne de ce fait. Il est également à noter qu'il y a des coins présents dans cette salle, cependant ces derniers ne sont pas en libre accès durant toute la journée.

5.2 Classe B

Située en ville de La Chaux-de-Fonds, cette classe compte 20 élèves de 5^{ème} année HarmoS. L'enseignant titulaire a effectué l'école normale il y a de cela une quarantaine d'année.

De la même manière que pour la classe précédente, l'environnement a été schématisé pour plus de clarté. Ici également, quelques photographies permettent d'affiner la perception de la classe (voir annexe 8.3.2)



Figure 8 : Schéma Classe B

Nous pouvons observer ici, que les tables sont également disposées face au tableau à l'exception d'une seule. Ceci a été expliqué par l'enseignant et résulte d'un manque de place. Le bureau du maître est présent à l'avant de la classe et face aux élèves. Sa particularité est d'être également équipé d'un ordinateur. A l'arrière de la classe, un espace assez conséquent est utilisé pour une dizaine d'ordinateurs. Il y a également un coin-lecture.

Selon la première hypothèse, l'enseignant travaille dans une classe qui lui ressemble. Ceci semble convenir à cet interviewé car la place des TICE est importante dans cette classe. Une installation d'une dizaine de postes à l'arrière de la classe. Mais actuellement les élèves n'y ont pas accès librement. « L'ordi, pour le moment, ils y vont seulement sous ma direction » (Enseignant Classe B, 2013)

Au niveau de la deuxième hypothèse, elle est également confirmée par cet enseignant. Le mobilier présent dans la classe est un héritage de cette pédagogie mais n'est pas relevé par l'enseignant. Lors de la partie où les observations de la grille sont affinées avec l'enseignant, ce dernier ne cite pas le mobilier comme étant montessorien. Par contre, au niveau de la liberté de l'élève, concept central des théories de Maria Montessori, cet enseignant a des pratiques s'y rapprochant. En effet, dans cette classe les élèves progressent selon une échelle de ceinture de comportement qui leur permet d'acquérir une certaine liberté dans la classe. Nous pouvons décrire l'autonomie des élèves de cette classe par rapport aux coins de cette manière : « Pour l'instant, en début d'année, c'est moi qui gère l'accès. Par contre, à la ceinture bleue il y a « Je peux me lever librement et aller dans la classe ». Moi je demande qu'ils me demandent quand même pour être au courant que j'en ai un au coin-lecture. » Enseignant classe B (2013) Suite au cours d'USE de Mme Voélin-Chatelain (2013), je constate que ces pratiques ne sont pas liées à la pédagogie Montessori mais plutôt à celle de Fernand Oury¹⁵. Il y a donc une certaine liberté accordée aux élèves mais elle n'est pas relative au rythme d'apprentissage de l'enfant comme le préconise Maria Montessori mais plutôt à une liberté quant à ses mouvements au sein de la classe. Il s'agit ici plutôt d'une manière de responsabiliser les élèves en leur donnant des privilèges.

Pour répondre à la troisième hypothèse, nous constatons ici une organisation qui peut être qualifiée de frontale ou traditionnelle. La place du maître est face à ses élèves et ces derniers sont alignés face au tableau. Cependant, durant l'entretien semi-directif, l'enseignant dit travailler selon un plan de travail. Ceci apporte une nuance quant à sa façon de travailler avec ses élèves. C'est-à-dire que les élèves travaillent selon un plan de travail par intermittence. L'enseignant décrirait son plan de cette manière :

¹⁵ Fondateur de la pédagogie institutionnelle (1920-1998)

Moi j'estime, enfin, ça me correspond de faire un plan sur plusieurs semaines pour les raisons suivantes : j'aime bien avancer, moi, avec toute la classe. Donc le plan ce n'est pas pour les élèves qui ont tout-de-suite fini en un quart d'heure, ces élèves là auraient fini leur plan en une semaine. Et après ça ne fait que reporter le problème. Donc, ces élèves qui avancent très vite dans le plan je les bloque. Je dis « On fait jusqu'à la première fiche dans le plan » et là je prendrai trois jours, etc. Ce qui faut que je gère beaucoup mieux un plan de travail et qui explique pour cela prend plusieurs semaines. (Enseignant Classe B, 2013)

Nous pouvons donc aisément comprendre que la pratique de ce plan reste dirigée. Les élèves avancent à leur rythme dans le plan pendant une durée déterminée et jusqu'à un exercice donné.

Au niveau des formes de travail, durant l'entretien l'enseignant a insisté sur le fait de varier les manières de travailler avec les élèves durant une même période. Il décrit son organisation de cette manière :

Alors c'est très variable et on ne peut pas décrire de manière claire. Si il y a un travail de groupe « // ». Donc on ne peut pas répondre vraiment à cette question. Je varie de multiples manières. [...] C'est un enseignement où je varie. C'est la matière et ce que j'ai envie de faire passer qui rythme le travail des élèves. Ce qui est important à mon goût c'est de ne pas travailler plus de 20 min en oral ou en écrit et de varier bien l'oral et l'écrit, l'individuel et le collectif. Pour moi c'est la base d'une leçon (Enseignant Classe B, 2013)

Cependant lors de l'analyse de la classe à l'aide de la grille d'observation et de la discussion qui s'en suit avec l'enseignant, ce dernier met l'accent sur le fait que les élèves doivent toujours voir au tableau. Il n'y a donc pas de modulation du mobilier scolaire.

Attardons-nous maintenant sur les différents coins de cette classe, l'enseignant déclare spontanément ceci : « Alors, j'ai deux coins dans la classe. C'est le coin ordinateur et le coin-lecture qu'une stagiaire a mis en place. » (Enseignant Classe B, 2013)

Premièrement le coin regroupement, n'est apparemment pas visible dans cette classe. Élément fortement présent dans la pédagogie de Freinet. Cela peut démontrer que l'enseignant ne travaille pas selon la méthode prônée par ce pédagogue. En effet, le coin de regroupement devrait permettre aux élèves de proposer des thématiques à traiter. Aucun espace dans cette classe n'a l'air d'être dédié à cet aspect. Cependant, lorsque je demande à l'enseignant s'il dispose d'un coin regroupement dans la deuxième partie de ma méthodologie, ce dernier répond qu'il utilise l'espace à l'avant de la classe pour réaliser ses regroupements – lors de conseils de classe par exemple.

Deuxièmement, le coin informatique qui est dominant dans cette classe. Si l'on se réfère à la norme établie par le Conseil d'Etat en 2010, il devrait y avoir un ordinateur pour sept élèves dans cette classe, soit un total d'environ trois postes. Ici il y en a douze. Cela démontre un vif intérêt quant à l'intégration des TICE dans la classe. Son utilisation par les élèves est décrit ainsi : « Pour l'instant, en début d'année, c'est moi qui gère l'accès. Par contre, à la ceinture bleue il y a « Je peux me lever librement et aller dans la classe ». » (Enseignant Classe B, 2013) Ici aussi, nous constatons une pratique dirigée quant à l'utilisation des coins. Nous ferons également le même constat lors de l'analyse du coin-lecture de cette classe.

Troisièmement, la présence d'un coin-lecture au fond de la classe. Ce dernier répondrait aux critères d'un « bon coin-lecture ». Il est petit, peut accueillir quatre élèves et est séparé par une paroi. Il a été installé lors de la semaine romande de la lecture qui se déroulait du 17 au 24 novembre 2012. Cette semaine a comme objectif de promouvoir la lecture dans les

classes. Etant en stage dans cette classe et ayant quelques affinités avec cette thématique, j'ai proposé à mon FEE¹⁶ de mettre en place un coin-lecture dans sa classe. Même s'il était quelque peu réticent quant à cette nouveauté, il m'a laissé mener ce projet. Il faut dire que la classe est exiguë et déjà passablement chargée avec le coin ordinateur. Dès l'installation de ce coin, les élèves ont été enthousiastes et voulaient s'y rendre en permanence. J'avais également enrichi la bibliothèque de classe déjà présente par une caisse de livres adaptés au niveau des élèves. L'enthousiasme des élèves était tel qu'il a fallu imposer des règles afin que ce coin ne soit pas surchargé. Nous avons donc décidé qu'un maximum de trois élèves serait toléré dans ce coin. Les enfants s'y rendaient dès qu'un travail était terminé, après avoir demandé l'accord à l'enseignant. La pratique de ce coin s'est développée au-delà de la semaine lecture, puisque ce coin perdure. Les élèves s'y rendent encore régulièrement et découvrent de nouveaux albums. Le fait de garder ce coin après le départ de la stagiaire démontre un intérêt quant à la promotion de la lecture dans la classe. Même si l'enseignant promeut l'usage des TICE, ce coin-lecture n'est pas en concurrence avec le coin dédié aux technologies. Les élèves y accèdent plus librement et régulièrement. Il faut dire que les élèves ont eu l'habitude de lire régulièrement avec cet enseignant, ce qui explique également l'attrait de ce coin.

Pour synthétiser, les pratiques de cet enseignant sont en adéquation avec la classe. C'est-à-dire qu'il y a une volonté de mettre en avant les TICE et la lecture. Au niveau de l'organisation des tables, ces dernières sont alignées selon un modèle traditionnel qui permet une pratique dirigée. C'est ce que cet enseignant fait partiellement, même s'il varie ses formes de travail au sein d'une même période, les élèves réalisent toujours la même tâche au même moment. C'est également constatable quant à l'utilisation du plan de travail ;

¹⁶ Formateur en Etablissement

l'enseignant « bloque les élèves » à une certaine étape du plan. Cela démontre encore une fois un enseignement dirigé. Cet enseignant se définirait davantage comme un adepte d'une « méthode Oury » plutôt que d'une des pédagogies présentée dans le cadre de ce travail. En effet, la pratique des ceintures de comportement, qui permettent aux élèves de pouvoir petit à petit gagner de la liberté par rapport à leur choix au sein de la classe, peut en témoigner.

5.3 Classe C

Cette classe est localisée également à La Chaux-de-Fonds. L'enseignant a effectué la formation HEP il y a quatre ans. Il y a 20 élèves de 6^{ème} année HarmoS.

Comme pour les deux classes précédentes, cette dernière a été schématisée et photographiée (photographies voir annexe 8.3.3).



Figure 9 : Schéma Classe C

Dans cette classe on peut également constater que les pupitres des élèves sont alignés face au tableau. Le bureau du maître est à l'avant de la classe face aux élèves. En périphérie gravitent des coins : un coin informatique est présent dans un angle et comporte trois ordinateurs. Un coin-lecture au fond de la classe ainsi qu'une table de présentation.

La première hypothèse postule du fait que l'enseignant travaille dans un environnement qui lui ressemble au niveau de ses aspirations professionnelles et non au niveau de son enseignement. Dans ce cas-ci, l'enseignant a véritablement organisé sa classe en fonction de son enseignement. Il décrit sa manière d'instruire comme ceci : « En règle générale c'est plutôt une pratique dirigée parce qu'avec cette équipe, ils sont vraiment très peu autonomes » (Enseignant Classe C, 2013)

Au niveau de la deuxième hypothèse, cette dernière postule que les enseignants travaillent dans un environnement entourés d'objets venant de la pédagogie Montessori et qu'ils ne s'en rendent pas compte. C'est le cas pour cet enseignant qui a plutôt réagi au mot « Montessori » en faisant référence à la liberté au niveau des apprentissages. Celui-ci déclare qu'il ne travaille pas de cette manière c'est-à-dire qu'il a plutôt une pratique dirigée quand aux différents apprentissages. Il décrit la liberté de mouvement de ses élèves de cette manière : « La plupart du temps, ils se déplacent librement sauf pour le coin bibliothèque et le coin ordinateur. » (Enseignant Classe C, 2013)

Enfin, le postulat de la troisième hypothèse dit ceci : A priori, les pupitres des élèves ne varient pas selon le type d'activité. Ils restent fixes, que la classe travaille en groupe, en plénum ou encore individuellement. En ce qui concerne cette classe, c'est le cas. Même si l'enseignant déclare travailler de plusieurs façons durant une même période. « J'organise toujours mes périodes en essayant de varier. Qu'il y ait des activités, plus où ils travaillent, du commun, où ils parlent entre eux. Car sinon c'est trop long pour eux. » (Enseignant

Classe C, 2013) Puis, lors de la deuxième partie de la méthodologie, l'enseignant déclare garder les tables fixes. Certaines fois les élèves déplacent leurs chaises pour créer des îlots de quatre durant les travaux de groupes.

Ici également, nous nous pencherons sur les différents coins présents dans la classe.

Premièrement, le coin regroupement qui dans cette classe n'est pas visible. Lorsque l'enseignant est interrogé quand à la présence ou non d'un coin de ce type, il répond qu'il utilise le coin-lecture pour faire des regroupements, ou alors qu'ils restent à leurs places dans ce type de moments.

Deuxièmement, le coin informatique ici est composé de trois ordinateurs disposés en L au fond de la classe. Ici, le nombre d'ordinateurs est celui imposé par le canton. Cela démontre un intérêt relatif quant à l'utilisation de ces postes. De plus, il déclare qu'ils les utilisent peu et ajoute également ceci : « La plupart du temps, ils se déplacent librement sauf pour le coin bibliothèque et le coin ordinateur. Ordinateur parce qu'ils doivent me demander la permission avant d'y aller pour entrer leur code... » (Enseignant Classe C, 2013) Une fois de plus, on constate que les élèves n'ont pas librement accès aux postes informatiques. C'est donc également une pratique dirigée.

Enfin, le coin-lecture pourrait être qualifié de « bon ». Un environnement confortable et accueillant est proposé. Cependant, le nombre de livres n'est pas très élevé. En parallèle de cela, l'enseignant a organisé dans sa classe la « Bataille des Livres ». Suite à cela, les élèves ont réalisé des projets autour des différents livres proposés. Cela indique une volonté, tout comme dans la pédagogie de Freinet, de prendre en compte les choix et les envies des élèves.

En conclusion, cet enseignant pourrait être défini de la manière suivante : c'est également un instituteur qui adopte une pratique dirigée mais qui varie les formes de travail au sein d'une

même période. Il déclare proposer du travail par groupe et pour cela modifier, dans une moindre mesure, le mobilier de la classe. Il essaie de dynamiser des aspects comme l'importance de la lecture, en proposant aux élèves de travailler sous forme de projets. Cependant, ces derniers ont une liberté restreinte au sein de la classe. Ils n'accèdent pas aux coins librement et suivent tous ensemble les apprentissages transmis par le maître.

5.4 Analyse globale

De manière générale, nous pouvons constater que les trois classes observées travaillent selon une méthode plus ou moins identique. C'est-à-dire que l'enseignement est dirigé, chaque tâche est proposée aux élèves l'une après l'autre. Ceci se ressent dans l'organisation des pupitres des élèves qui sont, pour les trois classes, identique. Chacun des enseignants interviewés souhaite être en face de ses élèves afin de pouvoir voir leurs visages. La place du bureau de l'enseignant est également choisie dans ce but. « De manière à pouvoir voir les élèves, leurs visages, savoir comment ils se sentent ou s'ils ne comprennent pas... » (Enseignant Classe B, 2013).

Puis, au niveau de la liberté de l'élève, une liberté relative à l'organisation du travail, comme le préconise Maria Montessori, l'enfant doit pouvoir choisir son travail. « Pour respecter son "mouvement d'exploration", pour laisser la vie "s'épanouir en lui", l'enfant a la liberté de choisir son travail dans un environnement organisé à l'avance. » (Maria Montessori reprise par Gasparini, 2006). Ici, dans aucune des classes, l'enseignant ne fonctionne de cette manière. Tous ont une pratique dirigée qui ne permet pas aux élèves de choisir la matière ou l'activité qu'ils souhaitent travailler. Cependant, après avoir visité une classe Montessori – à l'International School Montessori de Neuchâtel – j'ai constaté que cette pratique est quelque peu difficile à mettre en place dans le cadre de l'école publique. Ceci pour plusieurs raisons : premièrement, travailler de cette manière demande beaucoup d'espace. Les élèves doivent

pouvoir se déplacer librement dans toute la classe afin d'aller chercher le matériel dont ils ont besoin. Deuxièmement, le matériel préconisé par cette méthode est vraiment onéreux. Ce sont deux aspects qui dysfonctionnent avec l'école publique, dans le sens où les budgets sont relativement serrés et qu'il n'est pas possible d'obtenir des classes de taille suffisante. Il est également à noter qu'il y a trois enseignants pour 27 élèves, ce qui réduit passablement le nombre d'élèves par classe. Dans l'école publique la moyenne est plutôt de 23 élèves pour un seul enseignant. Cette méthode peut véritablement être bénéfique pour l'élève car elle développe fortement son sens critique, sa pratique réflexive et son autonomie. Cependant, elle nécessite beaucoup de moyens que ce soit financiers ou matériels.

Ensuite, au niveau de la liberté quant aux notions travaillées, comme le souhaite Célestin Freinet, certains des enseignants interrogés semblaient sensibles à cet aspect. Si un de ses concepts est « faire entrer de la vie dans la classe » (Viaud, 2008, p.93), les différents enseignants déclarent réaliser des projets proches des élèves. Plus particulièrement en CE pour l'enseignant A et en ACVM et en français pour l'enseignant C. Il paraît tout-de-même difficile de développer une telle pratique dans le cadre officiel actuel dicté par le PER. L'enseignant C (2013) déclare ceci : « Par exemple, MMF ce n'est juste pas possible que ce ne soit pas dirigé. » En effet, le contexte officiel ne permet pas d'intégrer toutes les différentes envies des élèves. Il y a une structure prescrite qui est à respecter.

6 Conclusion

La thématique de ce travail permet de traiter deux aspects de l'enseignement : l'agencement et la manière d'enseigner. L'idée était de confronter un modèle traditionnel, où le maître détient le savoir et le transmet aux élèves de manière déclarative, à des modèles alternatifs choisis par affinité. Le premier modèle est la pédagogie de Freinet : l'idée étant de stimuler les élèves en les laissant rédiger des textes libres sur des thèmes choisis. L'enfant est alors acteur de ses apprentissages et décide lui-même des démarches à entreprendre dans le déroulement d'un projet. Le second, issu de la pédagogie de Maria Montessori, démontre qu'un enfant peut évoluer librement dans la classe tout en apprenant. Il choisit lui-même quand est-ce qu'il veut travailler telle ou telle matière. L'élève utilise seul un matériel, termine une activité pour ensuite se tourner vers une autre. Ici, le concept de la liberté d'action de l'enfant est mis en avant. Ces trois axes de pensées ont permis de poser des jalons quant à la marge de liberté de l'enfant dans sa classe.

En comparaison à cela, j'ai proposé trois manières d'organiser les pupitres des élèves. Ce fut un choix qui, selon moi, reflétait bien les pratiques des enseignants. C'est-à-dire que ce sont les plus courantes. Dans un premier temps, une description d'un modèle dit frontal où les pupitres des élèves sont alignés face au tableau, dans un deuxième temps, une organisation en « U » qui doit permettre une meilleure écoute et collaboration dans la classe, et enfin un modèle en îlot permettant des travaux de groupe par exemple. L'idée était donc de comparer les modèles d'enseignement aux organisations de la classe et en tirer quelques hypothèses.

Puis, j'ai décrit quelques coins qui étaient présents dans les classes de manière à, encore une fois, pouvoir comprendre leur fonctionnement par rapport au type d'enseignement dispensé. D'abord un coin regroupement qui doit permettre à la classe des moments d'échange, puis

un coin ordinateur qui met en avant l'usage des TICE et enfin un coin-lecture qui permet la promotion à la lecture.

Ces différents points développés dans le cadre théorique ont permis de dégager différentes pratiques possibles dans l'enseignement.

Lors de la mise en œuvre de la méthodologie, qui a été réalisée avec trois classes du cycle II, l'idée était de partir d'un entretien semi-directif où l'enseignant décrit ses pratiques. Ne connaissant pas la thématique du travail, il n'est pas influencé dans ses réponses. Puis, dans un second temps, la classe est analysée selon une grille d'observation afin de comprendre comment elle est organisée spatialement. L'enseignant, lui, affine mes observations en fin de deuxième partie. Ce travail a permis de dégager un élément principal : les trois enseignants sondés agissent de manière guidée. Tous déclarent donner des directives aux élèves quant à la suite de leur travail ainsi qu'au déroulement des leçons. Cela se voit bien dans l'organisation spatiale des tables qui est frontale dans les trois cas. Même si des spécificités apparaissent pour chaque enseignant, la majeure partie de l'enseignement est dispensée de la même façon.

Dans ce travail, j'ai pu mener des observations dans des classes traditionnelles ce qui a permis de mettre en lumière des pratiques dites traditionnelles. Je pense qu'il aurait pu être plus intéressant d'observer des classes de l'école publique qui agissent selon une pédagogie autre, telle que Montessori ou Freinet. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé d'en trouver... Les enseignants ne se déclarent pas ouvertement comme adeptes d'une méthode pédagogique particulière et de ce fait, dans le canton, aucune classe ne présentait les critères recherchés. Même si j'ai eu l'occasion de réaliser un stage exploratoire dans l'école privée International School Montessori à Neuchâtel, cela ne m'a pas permis de me rendre réellement compte si de telles pratiques étaient possibles dans l'école publique. En effet, le

contexte de l'école privée permet passablement d'aménagements qui seraient difficiles à mettre en place dans l'école publique. Je veux parler ici de la dimension des classes ainsi que du matériel mis à disposition des enfants. Dans le même ordre d'idée, j'ai pu observer une classe Montessori mais pas une Freinet. Je pense que c'est un élément pauvre de mon travail. Je suis restée très théorique lors des descriptions de cette méthode. Il aurait fallu pouvoir observer une classe agissant comme Freinet le préconisait pour pouvoir mieux me rendre compte des éléments qui pourraient être mis en place dans une classe de l'école publique.

Au niveau de la méthodologie que j'ai entreprise, je pense qu'il aurait fallu choisir des classes plus variées afin de ne pas se retrouver avec trois classes agissant presque de la même manière. Trouver trois classes avec des dispositions de table différentes aurait certainement permis d'analyser des données plus riches. Il en va de même pour les coins, il aurait été intéressant d'observer une classe où les élèves fonctionnent de la même manière qu'à l'école enfantine, même si cette pratique relève essentiellement de la pédagogie Montessori.

Après avoir réalisé cette méthodologie, je constate que les résultats sont plutôt identiques et peu riches. Ce qui est dû à l'axe choisi pour analyser les classes. J'ai, dès le début de mon mémoire, choisi de mettre en lien l'aménagement de la classe avec le type d'enseignement dispensé ce qui était une fausse piste. Il aurait été plus judicieux et intéressant de confronter l'organisation de la classe avec les différents rôles que l'enseignant et les élèves prennent. Comme le décrit Goffman en 1959 dans *La mise en scène de la vie quotidienne*, chaque individu joue un rôle qu'il partage avec les individus qui l'entourent.

Le concept ainsi présenté, permet d'analyser les représentations données aussi bien par un acteur que par plusieurs. Les membres d'une même équipe se trouvent placés

dans une relation étroite d'interdépendance mutuelle. Une sorte de complicité les unit. Ils définissent ensemble et en secret la situation. (Goffman, 1959)

Dans cette optique, chaque membre de la classe tient et joue un rôle. Il aurait été intéressant d'analyser le rôle joué par l'enseignant, de se rendre compte de l'espace qu'il occupe lorsqu'il enseigne. De même pour les enfants qui jouent un rôle différent selon le rôle qu'ils habitent.

Cette recherche serait donc à poursuivre en trouvant d'autres classes qui, visuellement, se différencieraient clairement. Cela devrait permettre d'aller plus loin dans l'analyse des données et des pratiques des enseignants. Les différents rôles listés et décrits permettraient de catégoriser l'enseignant et ainsi d'analyser la scène, l'enseignement qu'il dispense.

Mener ce travail m'a permis d'aiguiser mon regard par rapport à l'aménagement en général. Pour moi, il devient tout-à-fait clair de moduler son espace de travail en fonction de l'élément enseigné. C'est d'ailleurs ce que vais tâcher de faire dans la suite de ma pratique professionnelle et cela dès mon prochain stage qui se déroule du 25 mars au 17 mai de cette année. J'ai à cœur, maintenant, d'améliorer les apprentissages des élèves en leur proposant un environnement plus adéquat, en fonction de la manière dont le savoir sera transmis. Etant formée par une HEP, le socioconstructivisme y est défendu. Il est pour moi important, de permettre aux élèves de travailler avec leurs pairs dans un environnement qui le permet. J'espère donc pouvoir mettre en place dans ma future classe, un environnement en adéquation avec la manière dont je vais enseigner.

7 Sources

7.1 Cours

SHERTENLEIB, G.-A. (2011-2012) *Cours d'USE*¹⁷. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE

VOELIN-CHATELAIN, N. (2012-2013) *Cours d'USE*. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE

7.2 Ouvrages

Brassell, D. (1999) *Creating a culturally sensitive classroom library, The Reading Teacher*, pp.650-652

Brasseur, P. (2007). *1001 activités autour du livre*. Casterman.

Casanova, R., & Carra, C. (2010). *Pédagogies alternatives, Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?* Villeneuve.

Crifò, L. (2013). *Actuellement, quels sont encore les liens entre l'enseignement et les lieux qu'ils occupent ?* La Chaux-de-Fonds – HEP-BEJUNE

Debrouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école*. Paris: métailé.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires*. Paris: Bernard Grasser.

Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *Synergies Sud-Est européen n° 2*, pp. 85-101.

Giasson, J. (2005). Partie 2 : L'organisation de l'enseignement de la lecture. Dans J. Giasson, *La lecture - De la théorie à la pratique* (pp. 41-102). Bruxelles: de boeck.

Goffman, E. (1959) *La mise en scène de la vie quotidienne*

HEP BEJUNE. (2008, 11). Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles : où en est-on aujourd'hui ? . *Enjeux pédagogiques* .

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

¹⁷ Unité des Sciences de l'Éducation

Piraud-Rouet, C. (2010). *Ecoles différentes*. Paris: Fabert.

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870 - 1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, pp. 173-188.

Snyders, G. (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: Presses Universitaires de France.

Spinelli-Delivré, P. (2010). Maria Montessori, la première femme médecin en Italie. Dans M. Montessori, *Les étapes de l'éducation* (pp. 61-75). Paris: Desclée de Brouwer.

Viaud, M.-L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant ?* France: Nathan.

7.3 Sites web

Bugnard, P.-P. (2004, 11). http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1169017028forster_bulletinciip_15b.pdf. (S. Forster, Intervieweur)

Lewis, B. (s.d.). *How to Set Up Your Classroom for the First Day of School*. Consulté le 04.01.2013, sur Elementary Education: <http://k6educators.about.com/od/classroomorganization/ht/setupclassroom.htm>

Lippman, P. C. (2010). *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?*

Marty, L. (2008-2009). *Le coin regroupement : Outil de la démarche expérimentale au cycle 2*. Consulté le 08.03.2013, sur CDRP Montpellier : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/a/4/09A4012/09A4012.pdf>

Montessori Suisse. (2009). Consulté le 17.10.2012, sur Association Montessori Suisse: <http://www.montessorisuisse.ch>

CIIP. (2012). Consulté le 16.03.2013, sur Plan d'études romand : <http://www.plandetudes.ch>

Conseil d'Etat. (2000) *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de décret pour une demande de crédit d'impulsion de 11.900.000 francs en faveur de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (ICT) dans les écoles neuchâteloises*, Consulté le 16 03 2013 sur RPN : <http://jahia.rpn.ch/webdav/shared/RPN/ICT/rapportgc.pdf>

Guinote, P. (2013) *Sobre O Triângulo De Houssaye*, Consulté le 24.03.13 sur A Educação do meu Umbigo : <http://educar.wordpress.com/2013/03/13/sobre-o-triangulo-de-houssaye/>

7.4 Films

PEMF (Producteur), & Meirieu, P. (Écrivain). (2001). *Maria Montessori, peut-on apprendre à être autonome ?* [Film]. France.

7.5 Visite

Montessori, I. S. (2013,13 03). Visite d'une classe 5-7H. Neuchâtel, Suisse.

8 Annexes

8.1 Entretiens

Par soucis de cohérence, je tiens à préciser que les fautes de français, les répétitions et le tutoiement ont été maintenus.

8.1.1 Classe A

Locuteurs : FP = Floriane Pellaton (intervieweur), EA = Enseignant de la classe A (interviewé)

Locuteurs	Temps	Texte
FP		Quelle formation tu as suivie ?
EA		Depuis le début ? L'école primaire, l'école secondaire, le gymnase pédagogique (ça s'appelait en ce temps là). C'était trois ans. « / » A l'école secondaire on a fait une année longue parce que ça a changé de système. Ca commençait en avril avant. Après deux ans d'école normale. A 20 ans j'avais ma classe.
FP		Ca fait combien de temps que tu enseignes ?
EA		J'ai enseigné pendant 15 ans à temps complet au Locle ensuite j'ai arrêté pendant euh « // » Je ne sais plus combien de temps. Mais maintenant j'ai repris. J'avais repris deux heures à Chézard, deux heures à Cernier euh, enfin des après-midi petit à petit. Mais maintenant ça doit bien faire euh « /// » oh, ça doit bien faire, euh, onze ou douze ans que j'ai repris un après-midi Et

		puis c'est la cinquième année que j'enseigne à nouveau à temps complet.
FP		Qu'est-ce que tu fais comme formation continue ? Récemment...
EA		A côté des cours de recyclage obligatoire, j'ai fait des choses qui me faisaient plaisir quand j'avais le temps. J'ai fait de la calligraphie chinoise euh ben, j'ai fait aussi, quand ça donnait sur un ou deux après-midi [...], des cours de gym pour avoir de nouvelles idées, ces derniers temps. Mais c'est vrai que j'ai un peu réduit [...].
FP		Au niveau de ta classe comment tu la décrirais ? Quel est le cycle, le degré, le nombre d'élèves ?
EA		La classe de maintenant ? Alors euh, ils sont 18, j'ai commencé avec 19 mais il y en a une qui a déménagé. 12 en 4ème HarmoS, 6 en 5ème HarmoS. Donc c'est sur deux cycles, cycle I, cycle II.
FP		Comment est-ce que tu décrirais une matinée type dans ta classe ? Est-ce que tu t'organises avec des plans ? Comment fonctionnes-tu ?
EA	5'	Alors très peu sur plan car j'ai discuté avec la nouvelle directrice, Corinne Meier, et puis l'idée c'était d'essayer, du fait que j'ai deux degrés de prendre la même activité pour les deux degrés et en ayant pas les mêmes exigences pour les 4 ^{ème} que pour les 5 ^{ème} . Des fois j'introduis pour les 4 ^{ème} , ça fait une répétition pour les 5 ^{ème} . Ou bien, par exemple en math on arrive très bien à faire ça. C'est toujours écrit dans Balise telle activité ça correspond à telle activité en 4 ^{ème} . J'essaie de travailler verticalement. Et puis ça marche bien parce que ça fait une répétition pour les 5 ^{ème} . Il y a une entraide. Certains

		élèves de 4 ^{ème} , je vois qu'ils font ce qu'ils doivent mais qu'ils écoutent déjà pour la suite. Je trouve intéressant. [...]
FP		Si je te dis, plénum, travail individuel, travail de groupe, qu'est-ce que tu fais majoritairement ?
EA		Moi je crois que c'est assez partagé. J'essaie de varier dans toutes les branches. Dans la matinée ça ne va pas de faire du frontal tout du long alors on s'organise on fait des petits groupes, certaines fois ben comme ce matin euh « / » les 5 ^{ème} avaient un travail en math, un travail de recherche individuelle, pour qu'on fasse après une mise en commun. [...]
FP		Au niveau de l'autonomie des élèves, comment est-ce que tu travailles cela ?
EA		Alors, les 5 ^{ème} sont plus grands, ils sont déjà eus l'habitude de travailler, d'être bien autonome. Les 4 ^{ème} c'est un peu mon but mais ce n'est pas encore ça pour tous. Ils ont tout de suite besoin... Ce qu'on doit aussi travailler c'est aussi la persévérance, de se dire : si j'ai pas compris maintenant, si je relis, je vais y arriver toute seule ou tout seul. [...]
FP		Donc tu lances un travail et ils le réalisent de manière plus ou moins autonome et après tu les lances dans un autre travail. Est-ce que c'est eux qui vont chercher la suite du travail ?
EA		Des fois je note au tableau une liste d'activité. Ils savent que quand ils ont terminé ils passent à la suite. Un peu comme un plan de travail. Et là où ils sont autonomes c'est pour s'occuper. Ils ont un cahier pour s'occuper ou bien une lecture qu'ils ont prise dans la bibliothèque puis des fois c'est un dessin,

		<p>un jeu qu'on aura introduit. Ils savent qu'ils peuvent aller jouer s'ils ont fini.</p> <p>J'ai aussi envie de faire... (rire) Oui parce qu'ils ont déménagé la couture et il y a une petite qui a appris à tricoter avec sa maman et les 5^{ème} auront fini la couture et en fait, ils n'auront fait que de la couture et pas du tricot. Et pis, moi j'aime bien tricoter. Maintenant ça revient à la mode [...] et j'ai envie de faire un coin tricot. Pour de temps en temps, on va essayer !</p>
FP	10'	<p>Donc tu parles de coin. D'après toi qu'est-ce que tu as comme coin dans ta classe ?</p>
EA		<p>Alors maintenant, ça varie ! Alors bon ben maintenant il y a le coin-lecture où ils peuvent aller ben lire. Il y a aussi dans les armoires mais là c'est rangé parce que le concierge est passé hier et on a dû tout ranger. Il y a des jeux. Ce qu'ils aiment bien ces temps c'est des « Cuboro », des blocs avec des trous et ils font des circuits pour faire passer des billes. Euh « / » ils sortent des jeux. Ou bien là on aura aussi un coin ou on a sorti la peinture [sort du matériel].</p>
FP		<p>Les bancs servent au coin-lecture ?</p>
EA		<p>Ouais, ou pour jouer mais c'est aussi un coin où l'on peut tous se réunir. Ce matin on n'y est pas allé. On n'y est pas allé alors on n'a pas repoussé les bancs.</p>
FP		<p>Comment est-ce que les élèves accèdent aux coins ?</p>
EA		<p>Alors, bon ben aux récréations ils peuvent y aller. Certaines fois si je mets un jeu et j'aimerais qu'ils passent tous, c'est un peu obligatoire d'y aller mais à tour de rôle. Et puis ils savent qu'ils peuvent y aller si ils ont fini une activité.</p>

		Mais c'est vrai que c'est variable.
--	--	-------------------------------------

8.1.2 Classe B

Locuteurs : FP = Floriane Pellaton (intervieweur), EB = Enseignant de la classe B (interviewé)

Locuteurs	Temps	Texte
FP		Depuis quand enseignes-tu et quelle formation as-tu suivie ?
EB		J'ai 30 ans d'enseignement. J'ai suivi l'école normale de 1974 à 1976. J'ai enseigné en préprofessionnelle, une année à l'école secondaire même de la biologie. J'avais 10h d'enseignement et le reste je l'ai fait dans le primaire. Les 20 dernières années en 6 ^{ème} -7 ^{ème} HarmoS.
FP		Peux-tu me décrire ta classe ? Son niveau, son cycle, le nombre d'élèves...
EB		Alors j'ai une classe de 5 ^{ème} HarmoS avec 20 élèves, 7 filles, 13 garçons au collège *** à La Chaux-de-Fonds.
FP		Comment est organisée une journée type dans ta classe ?
EB		Il n'y a pas de journée type chez moi par contre j'ai des contraintes importantes. Je mets toujours ce qui est le plus important de mon enseignement à 8h. Je commence 8 fois sur 10 par de la brain gym. [...]

		Après la brain gym, je prends le plus important c'est-à-dire les introductions de matière, les matières que je dois travailler parce que je suis au début de la séquence d'enseignement ou si il y a un contrôle à faire dans la semaine. Les contrôles sont systématiquement à 8h.
FP		A l'intérieur d'une période, comment est-ce que tu répartis tes temps de travail ?
EB		Alors c'est très variable et on ne peut pas décrire de manière claire. Si il y a un travail de groupe « // ». Donc on ne peut pas répondre vraiment à cette question. Je varie de multiples manières. Par contre, j'aime bien commencer la période en rappelant où on en est dans la séquence d'enseignement et où on en est resté la dernière période de la même matière et terminer la période en faisant un rappel de la leçon.
FP		De quelle manière travaillent les élèves ? Je sais (vu en stage) que tu travailles avec un plan, comment cela fonctionne ?
EB	5'	<p>Alors, là tu soulèves deux choses. Prenons d'abord l'enseignement en général. C'est un enseignement où je varie. C'est la matière et ce que j'ai envie de faire passer qui rythme le travail des élèves. Ce qui est important à mon goût c'est de pas travailler plus de 20 min en oral ou en écrit et de varier bien l'oral et l'écrit, l'individuel et le collectif. Pour moi c'est la base d'une leçon</p> <p>Ensuite mon travail du plan est très particulier à ma façon de fonctionner. Je crois qu'à La Chaux-de-Fonds ni dans le canton je n'ai jamais vu des personnes qui travaillent comme moi. De manière générale les enseignants</p>

	<p>que je connais font un plan sur une semaine, au maximum sur deux semaines quand le plan est plus long que prévu. Moi j'estime, enfin, ça me correspond de faire un plan sur plusieurs semaines pour les raisons suivantes : j'aime bien avancer moi avec toute la classe. Donc le plan ce n'est pas pour les élèves qui ont tout-de-suite fini en un quart d'heure, ces élèves là auraient fini leur plan en une semaine. Et après ça ne fait que reporter le problème. Donc, ces élèves qui avancent très vite dans le plan je les bloque. Je dis « On fait jusqu'à la première fiche dans le plan » et là je prendrai trois jours, etc. Ce qui faut que je gère beaucoup mieux un plan de travail et qui explique pour cela prend plusieurs semaines. Cela dépend aussi du nombre d'activités qu'on met à un plan. Moi j'en ai entre 15 et 20, disons. Mais on ne peut pas faire entre 15 et 20, en enseignant à côté à toutes les leçons, sur une semaine. Une autre particularité à ma façon de faire le plan : il est fait uniquement sur des matières qui sont du rodage. Donc où l'élève devrait être autonome et mon dada, dans le plan, c'est l'autocorrection. Dans l'autocorrection, elle se passe de la manière suivante : d'abord sur la forme, j'ai quatre fascicules d'autocorrection où tous les exercices du plan sont écrits. Le déroulement de l'autocorrection de l'élève est le suivant : d'abord l'élève fait sa feuille ensuite il prend un fascicule et il met une croix à côté des réponses où il constate qu'il y a une erreur. Ensuite, il doit reposer le plan corrigé et se remettre à se demander « Pourquoi est-ce que j'ai fait cette erreur ? » [...]</p> <p>Cela va bien pour le 80% des élèves. La petite élève qui vient du Sri Lanka ou du Brésil, bien sûr qu'en français elle aura certaines difficultés. Au bout de quelques semaine, moi je sais exactement, un, à quels élèves, comme l'exemple cité plus haut, je dois voir la fiche complètement avec elle et,</p>
--	---

	10'	deux, quels élèves effacent et essaient de bluser pour avoir un vert à leur plan... [...]
FP		Dans la classe, tu as des coins ? (Oui) Ce serait lesquels pour toi ?
EB		Dans la classe, pour les élèves, d'abord en début d'année, parce que je change assez souvent de dispositions de tables. Mes exigences sont les suivantes : j'aimerais pas qu'il y ait d'élève qui ne soit pas face au tableau. En l'occurrence il y a une exception c'est ***. Puis ensuite quand j'ai choisi ma disposition de tables, je choisis ma disposition de coins. Alors, j'ai deux coins dans la classe. C'est le coin ordinateur et le coin-lecture qu'une stagiaire a mis en place. Il y a un bureau supplémentaire que j'utilise essentiellement pour corriger le plan de travail. [...]
FP		Et ces différents coins, comment est-ce qu'ils y accèdent ?
EB		<p>Pour l'instant, en début d'année, c'est moi qui gère l'accès. Par contre, à la ceinture bleue il y a « Je peux me lever librement et aller dans la classe ».</p> <p>Moi je demande qu'ils me demandent quand même pour être au courant que j'en ai un au coin-lecture. Si on les laisse aller librement il y a vite 4-5 élèves au coin-lecture et ce n'est plus de la lecture mais du blabla.</p> <p>L'ordi, pour le moment, ils y vont seulement sous ma direction « // ». Je t'ai raconté cette histoire de kebab ? (Non) Je fais un concours à l'ordinateur.</p> <p>Quand on est au rodage des livrets. Pour l'instant on est au livret du 7. Je fais</p>

	15'	<p>un concours de rapidité de livrets. C'est-à-dire que je leur mets deux programmes et pendant les petites récrés ils peuvent aller. Ou quand ils ont fini [...] Et celui, les deux qui arrivent en premier en fin d'année, je les emmène manger un kebab. Bien sûr, avant j'explique l'idée du concours pendant la soirée de parents. Qu'ils ne se demandent pas pourquoi le prof a fait le concours.</p> <p>C'est des choses comme ça qu'ils se rappellent après.</p>
--	-----	--

8.1.3 Classe C

Locuteurs : FP = Floriane Pellaton (intervieweur), EC = Enseignant de la classe C (interviewé)

Locuteurs	Temps	Texte
FP		Depuis quand enseignes-tu et quelle formation as-tu suivie ?
EC		Alors, je m'appelle ***. J'ai fait la formation HEP et ça fait quatre ans que j'enseigne. J'ai commencé ici, au collège *** à 40% directement quand je suis sortie et après le reste du temps j'ai vadrouillé à ***, ***. J'ai vu pleins de collège mais j'ai toujours eu un petit pied ici.
FP		Peux-tu me décrire ta classe ? Son niveau, son cycle, le nombre d'élèves...
EC		C'est une classe de 6FR donc cycle II et puis ils sont 20.

FP		Comment est organisée une journée type dans ta classe ?
EC		Alors ça c'est une question difficile. J'organise toujours mes périodes en essayant de varier. Qu'il y ait des activités, plus où ils travaillent, du commun, où ils parlent entre eux. Car sinon c'est trop long pour eux. Mais c'est aussi beaucoup au feeling... Des fois je commence par une activité en français et je vois qu'ils sont complètement ailleurs alors je passe à autre chose... J'ai un planning mais je le suis assez rarement.
FP		A l'intérieur d'une période, comment est-ce que tu répartis tes temps de travail ?
EC		En règle général c'est plutôt une pratique dirigée parce qu'avec cette équipe, ils sont vraiment très peu autonomes. Si tu leur mets un plan tu les as tout le temps au bureau. C'est assez compliqué. Mais ça m'arrive d'avoir au tableau, je mets, pour les deux périodes qui suivent. « Voilà, vous avez tant de travail à faire. A vous de vous gérer. » Et puis, ça dépend aussi de ce que l'on fait. Par exemple, MMF ce n'est juste pas possible que ce ne soit pas dirigé. Mais après quand c'est des activités de math, des choses comme ça, ils ont leur travail au tableau et ils se gèrent... Ils ont la fourre où il y a les feuilles pas terminées : ils savent que c'est toujours dans le planning. La lecture, pour essayer de ne pas trop parler.
FP		Dans la classe, tu as des coins ? (Oui) Ce serait lesquels pour toi ?
EC		Ben, il y a déjà le coin travail. Donc leur table qui est le plus gros de la classe. Et puis, on a le coin ordinateur pour l'informatique, le coin

		<p>bibliothèque qui sert autant de coin-lecture que de coin jeu. Mais comme il est petit, car je n'ai pas pu aménager autrement, ils y vont par petits groupes et pas tous ensemble. Et puis, il y a la table du fond pour quand ils se comportent mal mais pas seulement. C'est aussi, par exemple, s'ils doivent faire un travail de groupe, je les mets assez facilement autour de cette table et puis je les redirige. Il y a le coin rangement où ils ont leur classeur, ils peuvent y aller librement. Coin peinture, tout près du lavabo, pour qu'il n'y ait pas des flaques d'eau dans toute la classe. Le bureau qui est mon coin à moi...</p>
FP		Et ces différents coins, comment est-ce qu'ils y accèdent ?
EC		<p>La plupart du temps, ils se déplacent librement sauf pour le coin bibliothèque et le coin ordinateur. Ordinateur parce qu'ils doivent me demander la permission avant d'y aller pour entrer leur code... Et bibliothèque parce que c'est trop petit en fait. Ils ont le droit d'y aller aux récréations ou quand ils ont fini leur travail mais il ne faut pas que ça excède dix personnes parce que ça ne joue pas après. Ils se tapent dessus parce qu'ils veulent un coussin, ou le matelas le plus confortable...</p>

8.2 Grilles d'observation

8.2.1 Classe A

	<i>Observations</i>	<i>Commentaires de l'enseignant</i>
Dispositions des tables des	Disposées selon un modèle frontal. Séparation en deux	Le but est que les élèves soient face au tableau. Qu'ils soient à l'aise.

élèves	groupes distincts	Spécialement pour les 4 ^{ème} . Déplace les tables pour les travaux de groupe afin qu'ils soient bien installés.
Place du bureau de l'enseignant	Devant la classe, face aux élèves et dos au tableau noir.	L'enseignant précédent l'avait laissé là. Il est aussi utilisé pour des démonstrations (il y a de l'espace pour que tous les élèves puissent s'y mettre autour)
Coin de regroupement	A l'arrière de la classe. Trois bancs ont l'air d'être prévu à cet effet.	Utilisé régulièrement, il est modulable.
Coin, table de présentation	Une table, à l'arrière de la classe, semble servir à faire des démonstrations ou à préparer du matériel.	Utilise également le bureau du maître. La table au fond de la classe est utilisée pour la peinture, par exemple.
Coin informatique	Présent sur les bords de la classe. Deux ordinateurs côte à côte, puis un séparément.	Ordinateurs séparés car il y avait un piano qui était utilisé par les élèves.
Coin-lecture	Une bibliothèque est présente à l'arrière de la classe. A proximité se trouvent un tapis et les bancs utilisés pour les regroupements.	Les élèves utilisent les bancs du coin regroupement lorsqu'ils lisent. Ou alors à leur place.
Espace divers	Pas d'autres espaces semblent présents.	Utilisation des couloirs pour permettre aux élèves d'avoir plus d'espace lors de la réalisation de certaines activités.
Aspects relevant des méthodes	Aucun élément n'est apparent.	Un coin « observation » est organisé, mais est lié à la Connaissance de l'environnement et de ce que les

Freinet		élèves amènent en classe.
Aspects relevant des méthodes Montessori	<p>Le mobilier des élèves est adapté à leur taille, c'est également le cas pour les ustensiles ménagers et pour le vestiaire au dehors de la classe.</p> <p>Les toilettes sont également adaptées.</p> <p>Matériel de math adapté du matériel Montessori.</p>	Les éléments du mobiliers sont là sans réellement savoir que ça vient de cette pédagogie.

Tableau 3 : Grille d'observation de la classe A

8.2.2 Classe B

	Observations	Commentaires de l'enseignant
Dispositions des tables des élèves	Réparties face au tableau. De manière générale, elles sont organisées selon un modèle frontal. Une table fait exception et est placée « de profil ». Probablement par manque de place.	Tous les élèves doivent être en face du tableau.
Place du bureau de l'enseignant	Devant la classe, face aux élèves.	<p>Etre en face pour pouvoir être au bureau et à l'ordinateur.</p> <p>Bureau devant de manière à pouvoir voir les élèves, leurs visages, savoir comment ils se sentent ou s'ils ne comprennent pas...</p>
Coin de regroupement	Pas de coins de regroupement présent dans la classe. Il n'y a	Devant la classe, vers le tableau. Espace invisible, les élèves sont assis

	que peu d'espace vide.	parterre durant le conseil de classe par exemple.
Coin, table de présentation	Un bureau similaire à celui du maître est placé à l'avant de la classe. Des feuilles permettant l'autocorrection du plan et d'autres fiches y sont présentes.	Le bureau au devant de la classe sert à présenter mais l'enseignant utilise également la table d'un élève à l'avant de la classe, de manière à ce que les autres puissent venir autour.
Coin informatique	Présent au fond de la classe. Dix ordinateurs sont disposés en une sorte d'îlot.	10 ordinateurs pour pouvoir travailler en demi-groupe. Utilisation dirigée dans le plan. → les laisser autonome petit à petit pendant les récréés par exemple.
Coin-lecture	Au fond de la classe, petit. Equipé d'un tapis, coussin, d'albums et de romans. Semi-ouvert.	Utilisation dirigée car les élèves ne respectent pas les régulations du coin.
Espace divers	Pas d'autres espaces observés.	/
Aspects relevant des méthodes Freinet	Présence d'encyclopédies, de documentaires à disposition.	Sortie dans des parcs.
Aspects relevant des méthodes Montessori	Mobilier des élèves adaptés à leur taille. Le balai n'est pas adapté, idem pour les patères des élèves dans le corridor.	Pas de matériel Montessori à proprement parler.

Tableau 4 : Grille d'observation de la classe B

8.2.3 Classe C

	Observations	Commentaires de l'enseignant
Dispositions des tables des élèves	Alignées face au tableau noir. Espacement d'environ 1 mètre entre chaque table.	Alignés car ils avaient essayés en îlot et ils étaient trop bavards. Déplacement des chaises si besoin pour le travail de groupe.
Place du bureau de l'enseignant	Devant la classe, face aux élèves.	Devant, près de la table à photocopies.
Coin de regroupement	Il n'y a pas de coin regroupement visible.	Utilisation du coin-lecture ou ils réalisent un regroupement à table.
Coin, table de présentation	Une table au fond de la classe, sert actuellement à présenter les livres de « La Bataille des Livres »	La table au fond de la classe est utilisée à cet effet.
Coin informatique	Au fond de la classe, disposé en L. 3 ordinateurs.	Peu utilisé
Coin-lecture	Au fond de la classe, ouvert. Matelas et coussins. Etagère côté nord.	/
Espace divers	Pas d'autre espace visible.	/
Aspects relevant des méthodes Freinet	Rien d'observable.	Pédagogie du projet peu utilisée. En ACVM une fois
Aspects relevant des	Rien d'observable.	Uniquement pour les élèves avec des difficultés. Accès au coin restreint par

méthodes		l'enseignant
Montessori		

Tableau 5 : Grille d'observation de la classe C

8.3 Photos des classes visitées

8.3.1 Classe A



Figure 10 : Classe A vue de l'arrière



Figure 11 : Classe A vue de l'avant, direction sud



Figure 12 : Coin regroupement



Figure 13 : Coin démonstration



Figure 14 : Bibliothèque de classe



Figure 15 : Coin ordinateurs

8.3.1 Classe B



Figure 16 : Classe B vue de devant



Figure 17 : Coin ordinateurs



Figure 18 : Coin-lecture

8.3.2 Classe C



Figure 19 : Vue depuis le tableau noir



Figure 20 : Vue de l'arrière de la classe



Figure 21 : Bureau de l'enseignant



Figure 22 : Coin ordinateur



Figure 23 : Coin-lecture