

# Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle

Dimitri Germanos

Université Aristote de Thessalonique, Grèce



Synergies Sud-Est européen n° 2 - 2009  
pp. 85-101

**Résumé :** *L'espace bâti et aménagé est enrichi par des dimensions psychologique, sociale et pédagogique, qui complètent sa qualité matérielle. Le rapport de l'enfant à l'espace, situé au centre de la dimension pédagogique de l'espace, s'avère très important dans une classe multiculturelle, parce qu'il favorise l'ouverture du processus éducatif vers la diversité culturelle. Des recherches et des applications pilotes, entreprises depuis 1996 à l'Université Aristote de Thessalonique pour reformer ce rapport au sein de l'école maternelle traditionnelle grecque, ont abouti à la création d'une méthode de réaménagement de l'espace scolaire conçue d'après des critères pédagogiques, psychosociologiques et architecturaux. L'objectif principal de la méthode est le remodelage du rapport de l'enfant à l'espace afin de l'adapter aux approches coopératives d'enseignement, ainsi qu'aux particularités d'un environnement éducatif multiculturel. Cet article présente les fondements théoriques et les règles d'application de la méthode, ainsi que son évaluation au travers des réalisations pilotes dans 69 écoles en Grèce et à Chypre.*

**Mots-clés :** *Rapport enfant-espace, Réaménagement pédagogique de l'espace, Classe multiculturelle, Éducation coopérative, École maternelle*

**Abstract:** *Built and arranged space is enriched with psychological, social and pedagogical dimensions that complete its material quality. The relationship between child and space, placed at the very centre of the pedagogical dimension of space, receives special importance in a multicultural class, for it supports the opening of the educational process to cultural diversity. Pilot research and applications undertaken since 1996 at the Aristotle University of Thessaloniki, aimed at reforming this relationship in the context of the Greek traditional nursery school, have led to the creation of a method that rearranges school space, based on pedagogical, psycho-sociological, and architectural criteria. The main objective of the method is the re-modeling of the school-child relationship in order to adapt it to co-operative teaching approaches, as well as to the particularities of the multicultural educational environment. This article presents the theoretical foundations of the method, its guidelines of use as well as its evaluation frame, through experimental applications of the method to 69 schools in Greece and Cyprus.*

**Key words:** *Child-space relationship, Pedagogical rearrangement of school space, Multicultural class, Co-operative education, Nursery school*

## 1. L'importance pédagogique du rapport de l'enfant à l'espace

### 1.1. La relation de l'espace avec le comportement et la créativité

Bien que le rapport de l'enfant à l'espace constitue un objet de recherche dans des domaines de la connaissance proches des sciences de l'éducation, tels que la psychologie et la psychologie sociale, il a été peu étudié comme facteur de l'environnement éducatif. Dans l'étude de l'agir pédagogique, l'accent est mis surtout sur les aspects de la communication, de l'interaction et de l'approche didactique, mais de façon qui ne prend pas vraiment en considération leur dimension spatiale. Or, le rapport à l'espace existe de facto et influe sur l'environnement éducatif ; le fait que son influence n'est pas analysée suffisamment (ou, même, pas du tout) empêche d'évaluer sa nature et son fonctionnement.

Cependant, le rapport de l'espace construit et aménagé avec le comportement et la création humaine est connu depuis longtemps. Dans les années 1920 déjà, les travaux de « l'École de Chicago » ont montré que la dimension matérielle de l'espace bâti est en interaction avec les caractéristiques de l'environnement social (Bulmer, 1984). La construction, le fonctionnement et l'esthétique dominante du cadre bâti dans une ville, un quartier, un bâtiment, reflètent les valeurs et les modèles dominants au sein d'une société. L'espace construit et aménagé par l'homme contient un stock d'informations qu'il transmet de deux façons, par la symbolique de son architecture, ainsi que par les actions et les pratiques dont il privilégie le développement. Selon les caractéristiques de l'espace, ce processus « impose » (comme par exemple, dans le cas d'une salle de classe traditionnelle) ou « propose » au sujet l'adoption d'un certain nombre de comportements et d'attitudes (Chombart de Lauwe, 1982, Fischer, 1997)<sup>1</sup>.

D'autre part, il n'est pas donné que le sujet (individu ou groupe) reproduit fidèlement les types de comportement et de pratiques qui sont compatibles avec les caractéristiques de l'espace. Au contraire, souvent il utilise l'espace comme il l'entend, de manière qui se différencie des modèles dominants. Surtout avec les changements qu'il apporte à l'espace, réels ou symboliques, il projette ses propres choix, qui constituent une réponse à l'influence de l'environnement social. L'espace bâti devient, alors, un champ d'interactions qui peuvent aboutir à la modification de l'espace lui-même. Ainsi, la dimension matérielle de l'espace est revêtue de deux autres dimensions, l'une étant psychologique et l'autre sociale, lesquelles renvoient tant aux caractéristiques de l'environnement social qu'à celles du sujet (Fischer, 1997, Germanos, 2006<sup>2</sup>).

Cette qualité multidimensionnelle de l'espace acquiert une grande importance pour l'enfance, notamment pour l'âge préscolaire. Quand les enfants profitent de leur espace pour jouer (le jeu constitue un mode de vie pour eux), l'espace est lié simultanément avec deux facteurs opposés, qui sont l'imaginaire et le réel. De cette façon, il est rempli de symboles et de significations qui le reforment symboliquement et le « transforment » en un micromilieu matériel adapté à l'enfant. Dans ce micromilieu, les éléments de l'espace coexistent et interagissent avec :

- le corps de l'enfant, qui peut devenir pour l'enfant lui-même l'élément le plus dynamique de l'espace, parce qu'il est lié à son vécu et à des processus d'interaction
- les corps des autres (enfants qui jouent et des adultes présents) qui deviennent aussi des éléments actifs de l'espace
- les divers jouets utilisés.

Souvent, dans l'espace-temps du jeu, ces facteurs se transforment symboliquement et acquièrent provisoirement une nouvelle identité qui dure tout le long du jeu. Par exemple, en plein air, un muret peut « devenir » « château », un banc de parc, « voiture », la place sous le feuillage d'un arbre, « maison », etc. Ce processus de changement d'identité des éléments spatiaux, provisoire et symbolique, que nous avons appelé « mutation symbolique » (Germanos, 1993), enrichit le contenu du jeu et crée les conditions spatiales pour organiser le rapport du jeu avec l'imaginaire. En plus, la mutation symbolique donne la possibilité à l'enfant d'apporter des changements à l'espace, symboliques et rarement réels, qui l'aident considérablement dans son effort d'adapter la réalité à sa mesure, pour mieux la comprendre et la maîtriser (Piaget, 1998, Piaget, Inhelder, 2003). Ce processus aboutit à la création d'un « lieu », à savoir d'un espace réel, mais recréé par l'enfant, parce que revêtu de significations et de rapports qui renvoient au monde de l'imaginaire<sup>2</sup>. Le lieu constitue, donc, une version subjective de l'espace, liée aux envies, aux choix et aux possibilités de l'enfant (Proshansky & Fabian, 1987).

## 1.2. La dimension pédagogique de l'espace

Les mutations sémiologiques s'avèrent importantes du point de vue pédagogique, pour deux raisons : la première est que le stock d'informations offert par l'espace de la vie quotidienne est associé au vécu et à l'expérience du sujet et peut s'intégrer dans un processus d'apprentissage. Dans la pratique, les stimuli venant de l'espace constituent pour l'enfant des stimuli d'apprentissage, parce qu'ils lui fournissent des informations sur les valeurs esthétiques, sociales et culturelles de son environnement social, tandis que, d'autre part, ils peuvent l'inciter à adopter des formes de comportement liées à des processus d'apprentissage social (Fisher, Khine, 2006, Spencer et al, 1989).

La seconde raison pour laquelle ce processus a de l'importance, sont les possibilités d'interaction avec l'environnement social, offertes par l'espace à l'enfant, qui peuvent influencer sur le développement de ses capacités, ainsi que sur l'adoption de formes de comportement. L'espace constitue un champ d'activités, dans lequel l'enfant réfléchit, agit, joue, communique, interagit, en créant des lieux, surtout pendant son jeu (Weinstein, David, 1987).

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 (Vayer, Duval, Roncin, 1997, Dudek, 2000, Germanos, 2006<sup>b</sup>).

La dimension pédagogique de l'espace acquiert une importance particulière dans une classe multiculturelle, où la gestion de la *différence* constitue un facteur primordial. Déjà dans une école ordinaire, les différences individuelles sont omniprésentes, et proviennent tant de l'environnement socioculturel que des caractéristiques individuelles des enfants (Vinsonneau, 1997, Halpern, 2009). Ces différences sont accentuées tant du point de vue quantitatif que qualitatif, quand il s'agit d'une école multiculturelle. Dans ce cas, l'environnement éducatif doit agir comme un fédérateur culturel afin d'intégrer les différences et transformer, ainsi, le conflictuel en complémentaire.

Les éléments culturels surgissent essentiellement par l'intermédiaire des modes de sentir, de penser, d'agir de chacun, manifestés dans le cadre des rapports éducatifs en classe (Reuchlin, 1991). Pour créer une synthèse à partir des différences, l'école multiculturelle met en valeur le dialogue et la collaboration, facteurs pour lesquels la liberté d'action est indispensable. Or, le rapport épanoui de l'enfant à l'espace, intimement lié à son autonomie et liberté corporelles, constitue un outil fondamental pour ce processus, parce qu'il facilite la communication et l'interaction en classe. Le design de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace solaire peuvent contribuer de façon décisive à une approche créatrice de l'apprentissage et du processus de développement de l'enfant, s'ils mènent à la création a) des lieux éducatifs et b) des microenvironnements d'interaction et de communication coopérative en classe.

## 2. L'erreur dans la conception éducative de l'école maternelle grecque

Ici se pose la question, si les possibilités offertes par la dimension pédagogique de l'espace sont exploitées à l'école maternelle grecque. Notamment, si l'aménagement, l'esthétique et le mode d'utilisation de l'espace dans la salle de classe contribuent à la création de lieux éducatifs et renforcent les processus de communication et d'interaction en classe.

### 2.1. Les caractéristiques spatiales de l'école maternelle grecque

La salle de classe-type de l'école maternelle grecque contient deux sortes d'espaces. La première, appelée dans le langage quotidien de la maternelle le « coin des copains » (« paréoula »), est surtout destinée aux activités organisées et dirigées par l'enseignant. Son équipement comprend des sièges (dans la plupart des cas, des bancs sans dossier) disposés en forme rectangulaire, d'une manière qui peut favoriser le développement de la communication de type « face à face » et la discussion. Cependant, assis toujours à ces bancs sans dossier, les enfants fatiguent vite, tandis que le mode d'utilisation de l'espace est caractérisé par un très faible degré d'interaction. Dans la plupart des cas, nous avons observé le développement des « dialogues dirigés », qui contraind l'initiative et la spontanéité des enfants et provoque rapidement la chute de leur intérêt pour les activités de classe (figure 1). Et, évidemment, rien ne lie cet espace à l'imaginaire de même qu'à un contexte multiculturel du fonctionnement de la classe (Germanos, 1998 & 2006<sup>b</sup>).

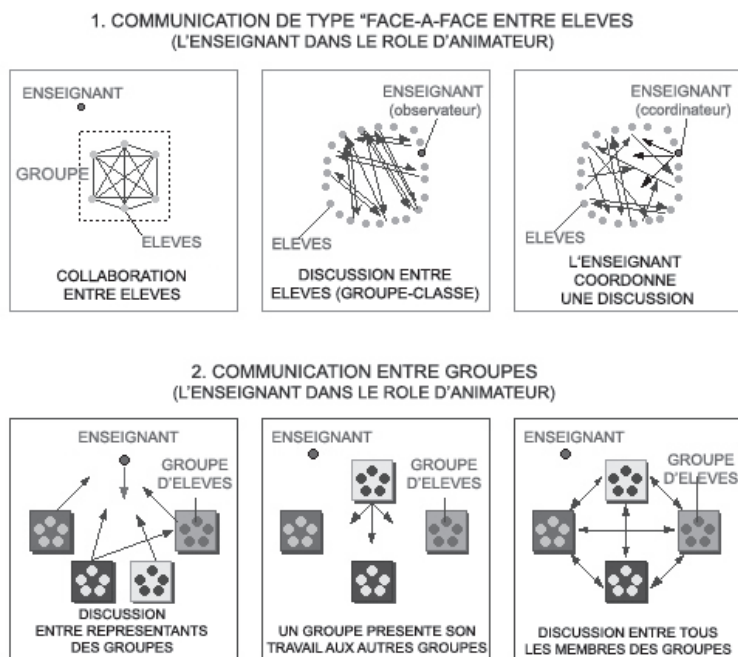


Figure 1.

Situations de communication en classe, qui sont absentes de l'école maternelle traditionnelle

La deuxième sorte d'espace dans la salle de classe-type est le « coin », type de microenvironnement apparu pour la première fois dans les années 20 en Angleterre. Le but des coins est le développement des jeux spontanés et éducatifs pouvant contribuer à la maturation affective et sociale de l'enfant. Or, les coins ont la particularité d'être définis uniquement par le sujet de l'activité qui y a lieu ; ainsi ils ne donnent à leur espace qu'une seule opportunité de fonctionnement, celle qui se réfère précisément à ce sujet d'activité ! Le problème est que la spécialisation dans l'aménagement et l'équipement d'un coin réduit la flexibilité de l'espace, fait qui limite considérablement la variété des activités de classe. Par exemple, au coin des jeux de construction il est possible de développer uniquement des activités liées au matériel éducatif approprié ; au coin « la petite boutique », des jeux symboliques sur les échanges commerciaux dans une épicerie, une pharmacie, une librairie etc. Le contraire, à savoir développer des jeux de construction au coin de la « petite boutique », ou des jeux symboliques sur les échanges commerciaux au coin des jeux de construction etc., est absolument impossible et impensable. Un coin est monofonctionnel, parce qu'il ne peut fonctionner que d'une seule manière, liée à l'activité à laquelle il est dédié.

Le caractère monofonctionnel des coins pousse le jeu spontané vers des formes répétitives, qui fatiguent les enfants et leur font perdre leur intérêt. Ainsi, ils évitent de s'occuper (des mêmes objets et de la même manière) dans les coins

qui équipent la salle de classe, lesquels relativement vite, souvent quelques jours après leur création, tombent en désuétude. Les enfants retournent aux coins pour les utiliser à leur manière, qui, souvent, n'est pas conforme au fonctionnement éducatif prévu pour la classe, comme, par exemple, quand ils jouent à cache-cache dans la « petite boutique ». Mais le pire est que les coins semblent restreindre le rapport à l'imaginaire et ne pas favoriser une ouverture culturelle, parce qu'ils n'offrent pas à l'enfant un contexte matériel pour le développement créatif de son jeu (Germanos, 2004 & 2006<sup>b</sup>).

## 2.2. Des contradictions spatiales au dysfonctionnement éducatif

Ainsi, l'espace de la salle de classe-type de maternelle est régi par une contradiction : bien qu'il contienne des microenvironnements et des équipements variés, il est caractérisé par des stéréotypes dans son aménagement et son mode d'utilisation. De plus, dans la pratique, le rapport de cet espace avec l'imaginaire reste à prouver, tandis qu'il n'est pas prévu qu'on puisse y créer des lieux éducatifs. La dynamique du processus éducatif est restreinte par l'espace de la salle de classe, parce que ce dernier est statique, étant donné qu'il n'évolue pas du point de vue fonctionnel (il ne favorise que le développement d'un petit nombre d'activités précises). De plus, il provoque très vite un manque d'intérêt chez les enfants, parce que ni sa décoration ni son équipement n'ont aucun rapport essentiel avec le monde imaginaire et, de plus, ils sont définis pratiquement sans aucune contribution de l'enfant.

Le caractère statique de l'espace limite aussi les choix de l'enseignant, parce qu'il ne l'aide à développer qu'un programme réduit, contenant les activités dirigées du « coin des copains » et un certain nombre restreint d'activités spontanées précises, assujetties par les sujets des autres « coins » de la salle de classe.

Dans l'état actuel des choses, le changement du programme éducatif ainsi que l'acquisition d'un profil multiculturel par la classe ne sont pas possibles sans la modification de l'aménagement, de l'esthétique, de l'équipement et du mode d'utilisation de l'espace. Or, ce changement n'est pas réalisable si on maintient la conception de l'espace scolaire qui est en vigueur aujourd'hui. Si, par exemple, on continue à prévoir des espaces monofonctionnels, l'élargissement des possibilités fonctionnelles de la salle de classe serait possible uniquement en remplaçant très souvent les coins par d'autres, conçus autour de sujets différents. Mais la recherche a prouvé que cela arrive (s'il arrive !) une ou deux fois par an et, en aucun cas, ne constitue la règle du fonctionnement des écoles maternelles en Grèce. La cause principale pour cet état des choses est que l'éventail des sujets différents pour les coins est très réduit, fait qui ne favorise pas la création fréquente de coins nouveaux, même si on dispose des moyens financiers (Germanos, 1998). L'espace de l'école maternelle d'aujourd'hui souffre des quatre caractéristiques qui dominent encore les modèles de l'espace scolaire et du processus éducatif en Grèce, liés entre eux comme des vases communicants : la dominance des stéréotypes, le niveau très bas de complexité du processus éducatif, la qualité monofonctionnelle et introvertie de l'environnement scolaire (Germanos, 2010).

Par conséquent, l'école maternelle grecque est caractérisée par une erreur dans la conception de son fonctionnement éducatif : bien que le nouveau programme soit ouvert aux approches pédagogiques contemporaines, son application est entravée par le fait que la conception de l'espace ne prend pas en compte la dimension pédagogique du rapport de l'enfant à l'espace. Ce contexte spatial entrave sérieusement le fonctionnement d'une classe multiculturelle, parce qu'il n'est pas apte à intégrer la diversité culturelle des comportements et des rapports qui s'y développent.

### **3. Le réaménagement pédagogique de l'espace scolaire**

#### **3.1. La nécessité d'adapter l'espace scolaire aux orientations du nouveau programme scolaire**

Cette analyse montre qu'il est indispensable de remodeler les bâtiments d'école maternelle en Grèce. Il faut réaménager l'espace scolaire, en vue de l'adapter aux exigences du nouveau programme de l'école maternelle, qui préconise l'adoption des approches coopératives dans un cadre éducatif multiculturel. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'apporter des modifications au niveau de l'architecture des bâtiments scolaires : l'objectif principal de ce réaménagement est la mutation du rapport à l'espace que l'enfant développe à l'école maternelle. Autrement dit, ce type de réaménagement va au-delà des limites d'un projet d'architecture au sens classique du terme, parce qu'il vise à remodeler les conditions pédagogiques et psychosociales du fonctionnement de la classe, au travers du remodelage des caractéristiques de son espace. Dans ce cadre, il est important de planifier à l'intérieur de l'espace scolaire la création des lieux éducatifs associés au processus d'apprentissage.

Depuis 1996, le réaménagement de l'espace scolaire se trouve au centre d'un programme de recherches et d'applications pilotes du Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire de l'Université Aristote de Thessalonique<sup>3</sup>. L'expérience acquise a montré que le réaménagement doit être fondé sur une combinaison de critères, grâce à laquelle les caractéristiques principales de l'espace (à savoir la taille, l'aménagement, l'esthétique, l'équipement et le mode d'utilisation prévu) sont associées avec

- les perspectives pédagogiques et culturelles qu'offre le rapport enfant - espace
- des aspects pédagogiques et psychosociaux de la classe, surtout avec a) la constitution et le fonctionnement des petits groupes, b) l'application de la méthode du projet, c) le développement de la communication et de l'interaction et d) le rôle actif de l'enfant.

Ce parcours de recherche a abouti à l'élaboration d'une méthode de remodelage de l'espace scolaire fondée sur une combinaison de critères pédagogiques, psychosociaux et architecturaux, que nous avons appelée « réaménagement pédagogique de l'espace scolaire ».

#### **3.2. Les objectifs du réaménagement pédagogique de l'espace scolaire**

L'objectif principal de la méthode est le remodelage du rapport à l'espace afin de l'adapter a) aux approches coopératives d'enseignement et b) aux



particularités d'un environnement éducatif multiculturel. Cet objectif est analysé en trois objectifs partiels :

- du point de vue pédagogique, le réaménagement doit favoriser l'application de la méthode coopérative, surtout le fonctionnement de la classe en petits groupes. Les caractéristiques principales de la méthode coopérative, à savoir le dialogue et la collaboration, offrent à la classe les moyens pour exprimer, accepter, synthétiser les différences individuelles. La classe coopérative est multiculturelle par définition, parce qu'elle contribue de manière importante à transformer le conflictuel en collectif<sup>4</sup>
- du point de vue psychosociologique, il doit contribuer à la mutation de la classe en une collectivité fondée a) sur le développement de la créativité, du plaisir d'apprendre et de la démocratie au sein du processus éducatif, ainsi que b) sur les échanges socioculturels avec le monde environnant. Dans ce contexte, l'association de l'espace avec l'imaginaire des enfants s'avère d'une importance prépondérante
- du point de vue architectural, la méthode doit créer un cadre spatial apte à favoriser le développement de la dynamique éducative et culturelle de la classe coopérative.

Chacun de ces trois objectifs partiels influe sur les autres ; ils sont donc interdépendants et c'est pour cela que le réaménagement pédagogique doit les approcher simultanément.

### 3.3. Les orientations du réaménagement pédagogique de l'espace scolaire

Pour réaliser ces objectifs à l'école maternelle, le réaménagement pédagogique opère dans trois directions, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du bâtiment scolaire. Ces directions concernent a) la création d'un espace riche en stimuli, b) l'aménagement des micromilieus de communication et d'interaction coopérative et c) la création des lieux éducatifs dans l'espace.

#### a) La création d'un espace riche en stimuli

L'espace doit offrir une large gamme de stimuli visuels, tactiles, sonores et cinesthésiques. Les stimuli spatiaux peuvent enrichir l'environnement éducatif sur trois plans de trois façons :

- ils transmettent des informations relatives a) au monde et aux phénomènes environnants, b) au contenu du programme scolaire et c) aux centres d'intérêt de l'enfant lui-même
- ils cultivent la sensibilité de l'enfant et lui ouvrent une voie vers sa maturation esthétique et culturelle
- ils offrent à l'enfant des possibilités et des orientations liées à son activité.

Il est intéressant d'intégrer les stimuli spatiaux dans l'environnement éducatif et de les associer aux processus d'apprentissage et de maturation culturelle (Germanos, 1993 et 1995).

#### b) L'aménagement de micromilieus de communication et d'interaction coopérative

L'espace réaménagé vise à favoriser le développement des aspects pédagogiques et psychosociaux de la méthode coopérative. Dans la pratique, ceci aboutit à des modifications de l'organisation de l'espace (à savoir, son aménagement, son



esthétique et son équipement) par la création des structures qui contribuent au renforcement du dialogue et de la coopération. De plus, il faut cultiver une conception différente concernant l'utilisation de l'espace en classe, liée surtout à la participation active et au développement de l'initiative de l'enfant.

Dans le cas de l'école maternelle, les changements principaux au niveau de l'organisation et de l'utilisation de l'espace sont :

- un nouvel agencement du mobilier, visant à créer des micromilieus de groupe adaptés
  - à la communication de type « face à face », qui favorise les échanges entre les membres du groupe
  - la double orientation du micromilieu, tant vers l'intérieur du groupe, que vers les autres groupes, afin de favoriser la communication et l'interaction en classe
- l'aménagement d'un espace particulier
  - pour chaque groupe de la classe
  - pour chaque enfant, qui disposera, ainsi, d'un espace personnel
- la flexibilité de l'espace, à savoir la possibilité d'appliquer des agencements alternatifs des mêmes meubles dans le même espace, tout en gardant le même équipement. La flexibilité rend possible le développement de plusieurs schémas différents de communication et d'interaction éducative et culturelle, fait qui favorise l'application alternative de techniques d'enseignement différents
- la contribution de l'esthétique de l'espace à la création d'un climat psychologique positif dans la classe
- la possibilité des enfants d'intervenir dans l'espace, seuls ou en groupe, l'aménager et le décorer et, finalement, l'associer à leurs propres centres d'intérêt et se l'approprier. Ce processus les aide à créer des lieux dans l'espace de la classe.

### c) La création des lieux éducatifs dans l'espace

Les deux orientations ci-dessus constituent le fondement pour la création des lieux éducatifs, par le biais des modifications apportées à l'organisation et l'utilisation de l'espace. Pour ce qui concerne l'organisation de l'espace, la flexibilité et le recours aux stimuli et aux références liés à l'imaginaire de l'enfant facilitent des changements fréquents de l'espace, qui peuvent aboutir à la formation de micromilieus intéressants du point de vue éducatif et culturel. Du côté de l'utilisation de l'espace, la liberté des enfants d'intervenir dans leur espace immédiat et de l'adapter à leurs propres centres d'intérêt, complète les conditions offertes à la classe par l'organisation de l'espace.

L'enseignant, seul ou avec la collaboration des enfants, peut exploiter les voies qui s'ouvrent grâce à cet éclatement du rapport à l'espace, afin d'aménager des lieux éducatifs liés aux activités de la classe. Des recherches relatives à ce sujet, effectuées dans des écoles maternelles grecques, ont démontré les avantages que présente ce processus pour l'enseignement, surtout si les lieux éducatifs fonctionnent dans un contexte ludique. Les lieux éducatifs observés étaient constitués par une unité d'espaces et d'activités, qui comprenait a) un aménagement provisoire de l'espace fondé sur le phénomène des mutations sémiologiques et, b) un jeu éducatif adapté aux exigences de l'enseignement des notions nouvelles. La contribution des rapports spatiaux au processus

éducatif a permis aux enfants d'acquérir une expérience spatiale associée aux notions à apprendre. Le lieu éducatif est devenu une sorte de champ matériel d'apprentissage, associé à une participation très active de l'enfant et à son plaisir de participer à ce type de processus éducatif (Germanos, 1997, Germanos, Tzekaki, Ikonou, 1997, Germanos, Georgopoulos, et al, 2002). Des propositions analogues existent depuis longtemps au niveau international, et concernent la création des environnements éducatifs (learning environments ou learning spaces) surtout dans l'espace en plein air de l'école et de la ville (Stine, 1997, Department of Education and Science (ed.), 2000, Fisher & Khine, 2006).

### 3.4. Les quatre règles pour l'application du réaménagement pédagogique

L'apport de la recherche sur le réaménagement pédagogique de l'espace scolaire, ainsi que l'expérience acquise aux travers des applications pilotes dans 69 écoles en Grèce et à Chypre depuis 1996, nous a montré que l'utilisation de cette méthode s'appuie sur quatre règles de base.

#### 1ère règle : l'organisation de l'espace en aires d'activité

Cette règle concerne une approche de l'aménagement de l'espace, radicalement différente de celle, fondée sur l'agencement d'espaces monofonctionnels et statiques, qui est actuellement en vigueur en Grèce. Elle est proche de la conception spatiale appliquée aux USA, dans des écoles de Hi-Scope, qui prévoit aussi l'organisation de l'espace en aires liées aux matières à enseigner, comme sont, par exemple, l'aire des mathématiques, de la lecture, des arts, etc. (Vogel, 2009 ; Germanos, 2006<sup>c</sup>). Cependant, notre approche diffère aussi de celle de Hi-Scope, parce que nous tenons compte d'un critère supplémentaire ; il s'agit là des situations de coexistence et d'activité en classe coopérative. Selon ces situations, les enfants a) s'occupent « en parallèle », indépendamment l'un de l'autre, même s'ils sont assis côte à côte, b) collaborent au sein d'un petit groupe et c) collaborent au sein du groupe-classe. Le passage d'une situation à l'autre favorise le développement d'une multitude de formes de communication et d'interaction qui sont intimement liées à l'approche coopérative.

Selon cette première règle, cinq aires d'activité sont aménagées dans la salle de classe :

- deux aires liées aux situations de coexistence et d'activité en classe, dans lesquelles peut être enseigné l'ensemble des matières du programme scolaire. Ces aires d'activité sont
  - l'aire de travail en petits groupes ou individuellement
  - l'aire du grand groupe-classe (que nous avons appelée le « club »)
- deux aires visant à favoriser l'accès à l'information, dans lesquelles les enfants peuvent s'activer soit individuellement, soit en petits groupes. Ces aires sont
  - l'aire multimédia, qui peut être associée à tous les aspects du travail scolaire (recherche de l'information, traitement des données collectées, travail de synthèse, individuellement ou en petits groupes)
  - l'aire de la bibliothèque
- l'aire des activités de création et du temps libre, où peuvent se développer des activités individuelles, en petits groupes ou en un grand groupe (figure 2).

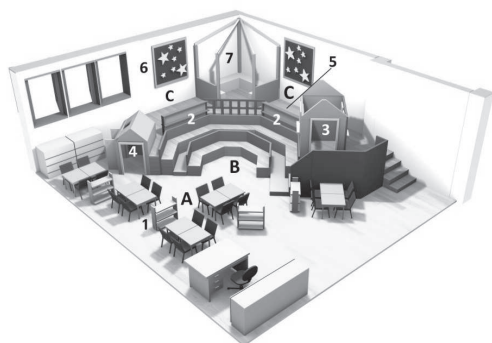


Figure 2

Une salle de classe après son réaménagement pédagogique

**Les aires.** A : l'aire de travail en petits groupes ou individuellement ; B : l'aire du grand groupe-classe ; C : l'aire des activités de création et du temps libre.

**Des lieux.** 1. Micromilieus des groupes ; 2. Bibliothèques ; 3. La « petite maison » ; 4. « La maison où on va quand on veut être seul » ; 5. « Le sol qui s'enfoncé quand on marche » ; 6. « Fenêtres et ciel de nuit » ; 7. Le « kiosque ».

(Projet de réaménagement pédagogique de la 110<sup>e</sup> École maternelle de Thessaloniki, Salle 1. Étude et réalisation, D. Germanos, 2003.)

Selon la recherche, les aires d'activité facilitent le développement de plusieurs techniques d'enseignement et, ainsi, l'espace devient un outil pour l'enseignant, au lieu de restreindre sa façon de travailler.

## 2ème règle : la flexibilité de l'espace

La flexibilité est la qualité de l'espace qui permet de le transformer sans modifications quant à sa taille, sa forme et son équipement. L'espace scolaire est flexible quand son aménagement et son esthétique peuvent être exploités alternativement, de plusieurs manières différentes (surtout au travers des agencements alternatifs du mobilier). Cela permet d'intégrer dans le fonctionnement de la classe les situations imprévues de communication et d'interaction, riches du point de vue des échanges culturels, et qui surgissent pendant le cours<sup>5</sup>. La flexibilité combat les stéréotypes dans l'organisation et l'utilisation de l'espace, parce qu'elle contribue à l'application des modes alternatifs d'enseignement (qui ont des exigences différentes en matière d'espace) d'une part, et parce qu'elle favorise l'utilisation libre et imaginative de l'espace scolaire, d'autre part. Ainsi, son importance pour le développement des lieux éducatifs en classe est évidente. Cependant, il serait impossible d'avoir une organisation flexible de l'espace, sans donner aux enfants la possibilité de l'utiliser sans restriction.

## 3ème règle : la création d'une ambiance conviviale

Les changements dans le rapport de l'enfant à l'espace, introduits par les deux premières règles du réaménagement pédagogique, doivent être complétés par le « bien être » des enfants dans l'espace scolaire. Évidemment, cela dépend, en premier lieu, de la qualité du rapport et du processus éducatif. Cependant, même à ce sujet, l'espace a une contribution importante, fondée sur l'interaction entre l'organisation et l'utilisation de l'espace, à laquelle les enfants participent activement.

Du côté de l'organisation de l'espace, l'environnement éducatif doit être joli, adapté à l'enfant et agréable à vivre. Il faut, d'abord, étudier les stimuli et les couleurs de l'espace afin de créer une ambiance associée à l'image de la maison. Au niveau du design, la référence à la maison s'appuie sur le choix des matériaux, des formes, des dimensions et des couleurs concernant les meubles, les équipements et les revêtements. Il en est de même avec la gestion de la lumière, naturelle et artificielle, tant pour établir des conditions convenables d'éclairage, que pour créer une ambiance conviviale dans l'environnement éducatif (Weinstein, David, 1987). De cette manière, l'organisation de l'espace peut contribuer a) au développement de la sensibilité, ainsi qu'à la maturation esthétique et culturelle de l'enfant et de l'enseignant et, b) à la création d'un climat psychologique positif en classe (figure 3).



Figure 3  
Vue de la salle de classe de la figure 2

1. Micromilieus des groupes ;
2. Bibliothèques ;
3. La « petite maison » ;
4. « La petite maison où on va quand on veut être seul » ;
5. Le « kiosque » ;
6. « Fenêtres et ciel de nuit ».

Du côté de l'utilisation de l'espace, il est bien si l'enfant peut intervenir sur l'esthétique et l'identité de son espace, seul ou en groupe, avec ou sans la collaboration de l'enseignant, pour l'adapter à ses propres centres d'intérêt. Dans ce cas aussi, il s'agit d'un processus coopératif qui doit faire partie du programme et de la vie scolaires (Vayer, Duval, Roncin, 1997, Germanos, 2006<sup>b</sup>)

#### 4ème règle : la création des micromilieus pour l'individu et le groupe

Dans l'espace réaménagé de la classe, les enfants doivent être en mesure de disposer d'avance des micromilieus pour eux-mêmes et leur groupe (grâce à l'organisation de l'espace) ou, s'ils n'existent pas, de les créer (grâce à l'utilisation de l'espace). Cela facilite le passage des activités individuelles à celles de groupe et vice-versa et soutient le fonctionnement coopératif et multiculturel de la classe. De plus, les enfants ont la possibilité de s'approprier l'espace, processus qui peut avoir des effets positifs sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et sur leur socialisation. Enfin, il est beaucoup plus facile pour l'enfant de créer des lieux personnels et de participer à la création des lieux éducatifs dans sa classe, s'il se trouve dans un milieu fait à sa mesure (figures 4 & 5). La quatrième règle combat les stéréotypes qui caractérisent l'espace scolaire de l'école maternelle grecque et contribue à la création d'un climat psychologique positif en classe.



**Figure 4**  
Des lieux éducatifs : petit recoin sous la fenêtre  
(Projet de réaménagement pédagogique de l'École maternelle de l'Université Aristote de Thessaloniki, Salle 1. Étude et réalisation, D. Germanos, 2007.)



**Figure 5**  
L'enfant forme un lieu personnel dans l'espace de la classe  
(Projet de réaménagement pédagogique de l'École maternelle de l'Université Aristote de Thessaloniki, Salle 1. Étude et réalisation, D. Germanos, 2007.)

## Discussion

L'évaluation des applications pilotes faites dans le cadre du réaménagement pédagogique de l'espace scolaire a montré l'importance des changements aux niveaux de l'organisation et de l'utilisation de l'espace (Germanos, 2010 & 2000). Même dans les cas d'interventions simples, réalisées uniquement avec les moyens disponibles sur place, le remodelage de l'aménagement et de l'esthétique des locaux scolaires a contribué largement à la libération et la restructuration du rapport de l'enfant à l'espace. Cette évolution a créé les conditions spatiales pour le développement des activités coopératives, l'adaptation de l'environnement éducatif aux centres d'intérêt des enfants et, plus généralement, pour l'harmonisation des échanges socioculturels en classe.

D'autre part, au niveau de l'utilisation de l'espace, l'adoption des pratiques de type coopératif en classe (rendues possibles grâce aux conditions spatiales créées par les changements au niveau de l'organisation de l'espace) a renforcé le processus d'acquisition des capacités coopératives par les enfants et a revalorisé leur rapport à l'espace. Les changements observés sont associés à l'apparition du plaisir, en tant que facteur du fonctionnement de la classe, ainsi qu'à la création d'un climat psychologique positif en classe (Germanos et al., 2007<sup>a</sup>). Ce dernier a contribué au rapprochement des élèves et à l'harmonisation de leurs rapports socioculturels et, par là, à l'établissement d'une cohésion socioculturelle, respectant les différences individuelles en classe.

La nouvelle situation concernant l'organisation et l'utilisation de l'espace a renforcé le processus de création des lieux en classe. L'appropriation de l'espace par les enfants, de même que la libération de leur rapport à l'espace, sont associées à leurs initiatives pour créer des lieux à eux et ont contribué à la formation des lieux éducatifs, intégrés dans le fonctionnement coopératif de la classe (Germanos, 1997<sup>a</sup> & 1997<sup>b</sup>, Germanos, Georgopoulos, et al, 2002).

De plus, le réaménagement pédagogique est intervenu dans le processus d'évolution des facteurs psychosociaux de la classe. Avant les réalisations pilotes, les valeurs et les modèles de la classe traditionnelle étaient liés à la passivité,

l'antagonisme (appelé « la saine émulation » !) et le comportement normatif. En revanche, dans les classes coopératives issues de ces expériences, ces facteurs ont laissé leur place à la participation active au processus éducatif, la collaboration, le dialogue et la camaraderie, comme éléments essentiels de la vie quotidienne à l'école (Germanos et al, 2007<sup>a</sup> et 2007<sup>b</sup>).

Enfin, la formation des lieux éducatifs a donné une autre dimension au processus éducatif, parce qu'elle a « bâti » le processus d'apprentissage sur le plaisir et les centres d'intérêt de l'enfant.

Cependant, à notre avis, les effets du réaménagement pédagogique de l'espace ont dépassé l'effet de revalorisation du processus éducatif. L'association de l'espace avec ce qu'est réellement l'enfant et non avec ce qu'il aurait du être, a largement contribué à la création d'une nouvelle culture de l'espace scolaire. Celle-ci a soutenu l'enrichissement des échanges sociaux et culturels, fait qui a favorisé la mutation coopérative des rôles et des rapports en classe. De plus, elle a contribué à la démocratisation du fonctionnement de la classe ainsi qu'à la création d'un climat psychologique positif. Le réaménagement pédagogique a pris toute son importance, parce qu'il a constitué le « pont » par lequel est effectué le passage de la classe traditionnelle à la classe coopérative et multiculturelle.

## Sites

<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/organisme/fiche-organisme-91.html>  
<http://csiss.org/>

## Notes

<sup>1</sup> Pour des approches plus récentes, voir aussi les sites <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/organisme/fiche-organisme-91.html>, et <http://csiss.org/>.

<sup>2</sup> La notion de lieu est utilisée pour étudier l'interaction entre ce que nous sommes et l'endroit où nous sommes et trouve son application surtout dans la psychologie sociale, la psychologie environnementale et la géographie. Ici, nous l'utilisons pour mettre l'accent sur le côté subjectif du rapport de l'enfant avec l'espace et ses relations avec le monde de l'imaginaire, qui constituent un outil pour le rapport entre l'enfant et le réel (Piaget, 1998 ; Fischer, G.-N., 1997 ; Proshansky, H.M. & Fabian, A.K., 1983 ; Hague, C. & Jenkins, P., 2005).

<sup>3</sup> Voir le site <http://users.auth.gr/german>

<sup>4</sup> L'association du réaménagement pédagogique de l'espace scolaire avec la méthode coopérative est fondée surtout sur l'approche des frères Johnson (Johnson, D.W. & Johnson, R.T., 1989 ; Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, J.E., 2004).

<sup>5</sup> Dans la bibliographie spécialisée la flexibilité est aussi présentée comme une « variété intégrée » (« buid-in-variety ») dans la conception de l'espace (Dudek, M., 2000).

## Bibliographie

Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif. - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boek.

Bulmer, M. 1984. *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.



Casabo, C. 2002. *Travailler en équipe à l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Department of Education and Science (ed.). 2000. The Outdoor Classroom. Educational Use, Landscape Design & Management of School Grounds. In: *Building Bulletin 71*. London.

Dudek, M. 2000. *Architecture of Schools*. The New Learning Environments. Boston: Architectural Press.

Germanos, D. 1993. *Espace et processus éducatifs*. La dimension pédagogique de l'espace. Athènes : Gutenberg (en grec).

Germanos D. 1995. « La relation de l'enfant à l'espace urbain : perspectives éducatives et culturelles ». In: *Architecture and Behavior*, vol. 11, 1, pp. 55-61.

Germanos, D. 1997. Le champ matériel d'apprentissage : Une approche didactique fondée sur la qualité pédagogique du rapport de l'enfant à l'espace. In : Vamvoukas, M.I., Hourdakis, A.G. (éd). *Sciences de l'éducation en Grèce et en Europe*. Tendances et perspectives, pp. 444-458. Athènes : Ellinika Grammata (en grec).

Germanos, D. 1998. Espace et interaction éducative à l'école maternelle. In : Haris, K., Petroulakis, N., Nikodimos, S. (éd). *La recherche pédagogique et éducative en Grèce*. Actes du 1<sup>er</sup> Congrès Panhélienique de la Société Pédagogique de Grèce, pp. 775-791. Athènes : Atrapos (en grec).

Germanos, D. 2004. Le jeu, une autre approche du processus éducatif. In : Hatzikamari, P., Kokkidou, M. (éd.). *Le jeu dans le processus éducatif*, pp. 63-76. Thessalonique : University Studio Press (en grec).

Germanos, D., Georgopoulos, A. et al. 2002. « L'espace en tant que champ matériel d'apprentissage : Application au travers d'un projet sur l'environnement à l'école maternelle ». In: *Revue Pédagogique*, n° 33, pp. 94-114 (en grec).

Germanos, D. 2006<sup>a</sup>. Espace et comportement dans le milieu social. In : Syngollitou, E. (éd). *Éducation environnementale*. Tendances actuelles en Grèce, pp. 43-64. Thessalonique : Kyriakidis (en grec).

Germanos, D. 2006<sup>b</sup>. *Les murs du savoir*. Athènes : Gutenberg (en grec).

Germanos, D. 2006<sup>c</sup>. Espace et environnement éducative à l'école maternelle contemporaine. In : Papaleondiou-Louka, E. (éd). *Approches contemporaines au programme de l'école maternelle*, pp. 351-363. Athènes : Gutenberg (en grec).

Germanos, D. 2010. Le réaménagement pédagogique de l'espace scolaire. Une méthode de revalorisation de l'environnement éducatif au travers des changements de l'espace. In : Kanatsouli, Germanos, (éd). *Approches pédagogiques contemporaines à l'éducation préscolaire et scolaire*. Thessalonique : University Studio Press (sous presse, en grec).

Germanos, D. Arvaniti, A., Gregoriadis, A., Kliapis, P. 2007<sup>a</sup>. Les perceptions des élèves sur leur classe coopérative et leurs critères pour l'évaluer. In : Hatzidimou, D. et al. (ed). *La recherche pédagogique et éducative en Grèce*. Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Panhélienique de la Société Pédagogique de Grèce, tome II, pp. 487-495. Thessalonique : Kyriakidis (en grec).

Germanos, D. Arvaniti, A., Gregoriadis, A., Kliapis, P. 2007<sup>b</sup>. Les enseignants évaluent le processus et les résultats de la création d'un environnement coopératif à leur classe, dans le cadre d'une recherche-action. In : Kapsalis, G.D., Katsikis, A.N. (éd). *L'éducation primaire et les défis contemporains*. Congrès Panhélienique, Ioannina. Actes. Université de Ioannina, Faculté des Sciences de l'Éducation, pp. 294-302 (livre électronique, en grec).



- Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonou, A. 1997. « A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts ». In: *European Early Childhood Research Journal*, (EECRJ), 5, 1, pp. 77-88.
- Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonou, A. 1997. Notions spatio-mathématiques, enfant et éducation à l'école maternelle. In : Chrysafidis, K., Kaldrymidou, M. (éd). *Programmes d'éducation préscolaire*. Actes du 1<sup>er</sup> Congrès d'Éducation Préscolaire, tome II, pp. 205-218. Ioannina : Éducatives Universitaires (en grec).
- Fischer, G.-N. 1997. *Psychologie de l'environnement social*. Paris : Dunod.
- Fisher, D.L., Khine, M.S. 2006. *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London : Word Scientific.
- Friedrich, H. 2000. *La communication en maternelle* Athènes : Gutenberg.
- Goelich, M. 2003. *La dimension puero-centrique dans l'apprentissage*. Athènes : Gutenberg (en grec).
- Hague, C., Jenkins, P. (ed). 2005. *Place identity, planning and participation*. New York : Routledge.
- Halpern, C. (éd.). 2009. *Identités. L'individu, le groupe, la société*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, J.E. 2004. *Cooperative learning in the classroom*. ASCD : Alexandria, Virginia.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T. 1989. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn: Interaction Book Company.
- Messiou, D. (éd.). 2003. *École coopérative : de la théorie à la pratique*. Nicosie : Association Chypriote d'apprentissage coopératif (en grec).
- Pêcheux, M.-G. 1990. *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris : Nathan.
- Piaget J. 1976. *Six études de Psychologie*. Paris : Denoël /Gonthier, coll. « Médiations ».
- Piaget, J., Inhelder, B. 1984. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget J. 1998. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., Inhelder B. 2003. *Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. 1983. « Place-identity: Physical world socialization of the self ». In: *Journal of Environmental Psychology*, vol. 3, pp. 57-83.
- Proshansky, H.M. & Fabian, A.K. 1987. The development of place identity in the child. In: Weinstein, C. S., David, T. G. *Spaces for children*, pp. 21-40. New York: Plenum Press.
- Reuchlin, M. 1991. *Les différences individuelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stine, Sh. 1997. *Landscapes for Learning*. Creating Outdoor Environments for Children and Youth. New York: Wiley & Sons Inc.

- Spencer C et al. 1989. *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.
- Vinsonneau, G. 1997. *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.
- Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. 1997. *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.
- Vogel, N. 2009. *Setting up the preschool classroom*. Ypsilanti, MI: Hi-Scope Press.
- Weinstein, C. S., David, T. G. 1987. *Spaces for children*. New York: Plenum Press.