

Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants: L'école maternelle française

LEILA FROUILLOU

Paris 1 Panthéon-Sorbonne
(UMR Géographie-cités - CRIA)
Géographie - Aménagement
leila.frouillou@gmail.com

Résumé

Les écoles maternelles françaises (élèves de 3 à 6 ans) sont un terrain d'étude privilégié pour observer les processus de socialisation par l'espace. Leur organisation architecturale est marquée par la fonctionnalité des espaces. L'observation participante dans deux écoles montre que les pratiques pédagogiques s'appuient sur cette fonctionnalité spatio-temporelle pour encadrer les comportements enfantins, en réglant leurs placements et déplacements dans l'école. L'analyse de Foucault (1975) est utile pour mettre en évidence les stratégies pédagogiques qui génèrent cet ordre socio-spatial, mais doit être complétée par une étude des pratiques enfantines, la socialisation étant alors définie comme la négociation qui permet à un individu d'intégrer un groupe social. L'école maternelle semble favoriser le jeu et l'expérimentation, caractéristique des espaces transitionnels au sens de Winnicott (1975). Les transgressions de l'ordre socio-spatial soulignent le rôle social des enfants dans la définition de l'usage de cet espace : les enfants s'approprient ainsi l'espace scolaire. Les interstices de liberté, comme la récréation, jouent un rôle important dans ce processus qui permet aux enfants de construire leur autonomie sociale.

Abstract

French nursery schools (pupils from 3 to 6 years old) are a special field of research to observe the role of space in socialization processes. Their architectural organization is marked by spatial functionality. Participating observation in two schools shows that educational practices lean on that spatiotemporal functionality to structure children's spatial behaviour, by determining their places and movements in the school. Foucault's analysis (1975) is useful to underline educational strategies that create this socio-spatial order. However, this approach must be completed by a study of children's practices, thus defining socialization as the negotiation which enables an individual to integrate into a social group. Nursery school seems to encourage playing and experiments, a feature of transitional spaces as Winnicott (1975) understands them. Infringements of the socio-spatial order underline children's social role in the definition of space use: children take possession of the school space in this way. Freedom "chinks", such as breaks, have an important role in this process, which enables children to build their social autonomy.

Introduction

Cet article vise à montrer la pertinence de l'enfance comme objet géographique, révélateur de processus de socialisation par l'espace particulièrement sensibles dans les écoles maternelles françaises. Ces dernières constituent en effet une transition entre deux formes majeures d'organisation normées, la famille et l'école, ainsi que le souligne déjà un arrêté du 28 juillet 1882 :

« Ce n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la rigueur de l'école » (cité dans MEN, 1986 : 29-30).

Il s'agit ici de mettre en évidence le fonctionnement d'un système spatial régulant les comportements enfantins. Pour comprendre comment cet espace contribue à socialiser les enfants à travers les interactions entre cadre matériel, pratiques pédagogiques et attitudes enfantines, je m'appuierai sur un récent travail de recherche sur l'apprentissage des normes socio-spatiales à l'école maternelle. L'observation participante dans deux écoles de Soisy-sous-Montmorency (95) de respectivement trois et quatre classes, comme les entretiens avec les professeurs des six classes observées, a remis en cause une lecture foucauldienne unilatérale de l'école comme appareil disciplinaire, masquant les comportements enfantins plus ou moins transgressifs. En effet, les observations faites en février et juin 2010, soulignent le rôle des enfants comme acteurs sociaux, notamment par leur appropriation de l'espace scolaire (Encadré 1).

L'enfance est une identité sociale construite dont les caractéristiques changent selon les époques et les sociétés, et qui s'articule avec d'autres identités sociales comme le genre (Ariès, 1962 ; James et Prout, 1990). Les géographies de l'enfance permettent de problématiser la définition de l'enfance dans une perspective géographique (James et al. 1998 ; Holloway et Valentine, 2000) et d'interroger le rôle de l'espace scolaire (Aitken, 1994 ; James, 1993) en s'appuyant sur des références qui mettent en évidence la particularité de l'école maternelle française (guides pédagogiques, programmes scolaires). Cette dernière implique un fonctionnement socio-spatial spécifique que l'on peut analyser à travers l'organisation architecturale, définie précisément par l'institution ministérielle, qui sert de cadre aux pratiques pédagogiques. La question de la place des enfants dans l'espace scolaire est également appréhendée dans les travaux de la socio-anthropologie de l'enfance qui étudient les enfants en tant qu'acteurs sociaux qui « tentent de mobiliser à leur avantage les espaces où ils ont à vivre » (Danic et al., 2006 : 59).

A l'école maternelle, l'espace recouvre plusieurs réalités car il s'agit d'un concept carrefour qui mobilise des compétences orales, écrites et comportementales. Il fait ainsi l'objet d'un apprentissage formel transdisciplinaire, structuré par des activités définies par les programmes scolaires. Ces derniers détaillent les compétences spatiales attendues, et montrent que comprendre l'espace est à mettre en relation avec l'apprentissage de normes sociales (Belbeoch et al., 1994). Mais l'espace fait

également l'objet d'un apprentissage informel par la pratique quotidienne de la salle de classe, des espaces de la cour de récréation, des itinéraires entre les locaux.

Or, comme l'expliquent Chabel et Heintz (2001), l'espace est un mode de communication et son organisation n'est donc jamais neutre. La réglementation par la puissance publique de l'organisation spatiale des écoles maternelles, qui privilégie un certain modèle pédagogique, révèle leur rôle dans la socialisation des enfants. James, Jenks et Prout rappellent que ce concept « has been much employed by sociologists to delineate the process through which children, and in some cases adults, learn to conform to social norms » (1998 : 23)¹. Ces auteurs distinguent deux manières de l'appréhender : d'une part comme l'internalisation de contraintes sociales par des régulations externes (en référence à la sociologie structurelle, à la théorie des systèmes) ; et d'autre part à travers une analyse en termes d'interaction. La socialisation est alors définie comme une négociation transactionnelle qui se produit quand les individus cherchent à devenir des membres du groupe (en référence à l'interactionnisme symbolique). Cet article privilégie dans un premier temps une approche structurelle, avant d'adopter une approche qui met en évidence la complémentarité des stratégies pédagogiques et enfantines.

Encadré n°1 : L'observation participante, enjeux statutaires et collecte d'information

Mon positionnement lors de l'observation visait à considérer les enfants comme des participants compétents dans un monde partagé mais adulte-centré. Cette approche, définie par James et *al.* (1998) comme « minority group children », permet de questionner les relations de pouvoir entre adultes et enfants, donc de comprendre leurs pratiques spatiales sans les détacher du monde des adultes.

Bien qu'étant présente en tant que chercheuse, les enfants et les enseignantes des six classes à double niveau observées m'ont parfois considérée comme une enseignante stagiaire. J'étais ainsi chargée d'encadrer des ateliers de travail (groupes de cinq ou six enfants). Cela m'a permis de collecter des informations importantes à travers des discussions informelles sur la cantine, la récréation, l'école, la maison etc. En dehors de ces ateliers (regroupements², récréation), j'essayais de mettre à distance cette autorité qui accentuait la dissymétrie de la relation chercheur/enquêté (James et *al.*, 1998 ; Holloway et Valentine, 2000). En effet, observatrice adulte sans pour autant faire partie des « encadrants » à temps plein, j'étais d'emblée investie d'une autorité à géométrie variable par rapport aux enfants. Néanmoins, ce flou statutaire m'a permis de comprendre de l'intérieur certaines stratégies pédagogiques et d'être le témoin de transgressions enfantines lorsque je restais en retrait.

Les entretiens semi-directifs avec les enseignantes se sont déroulés à la fin de l'observation, afin de revenir sur certaines pratiques enfantines ou enseignantes. Les directrices ont répondu individuellement à mes questions, mais les autres entretiens ont été au moins en partie collectifs. Cela a mis en évidence des points de vue contradictoires, par exemple sur la référence à l'espace domestique dans la classe, remettant ainsi en cause une analyse uniforme des pratiques pédagogiques.

¹ « a été beaucoup employé par les sociologues pour définir le processus à travers lequel les enfants, et parfois les adultes, apprennent à se conformer aux normes sociales » (notre traduction)

² Les professeurs regroupent les enfants à plusieurs reprises durant la journée. Cela leur permet de faire l'appel et la distribution des responsabilités, d'énoncer des règles générales, de mettre en place des exercices collectifs ou d'exposer les consignes des exercices individuels qui vont suivre. Le regroupement désigne donc à la fois un temps scolaire majeur et un lieu : un amphithéâtre de bancs, près de l'entrée de la classe, faisant face à la chaise du professeur (qui peut ainsi surveiller et distribuer l'action) et au tableau.

L'école maternelle : un espace structuré « à dessein »

En France, les maternelles scolarisent les enfants entre trois et six ans, âge à partir duquel l'école devient obligatoire (les enfants de deux ans peuvent être scolarisés en fonction de la politique municipale). Ces écoles publiques, non obligatoires, laïques et gratuites, ont été créées par le décret du 2 août 1881. Elles sont nées des salles d'asile qui s'ouvrirent en France à partir de 1826, sur le modèle des *infant schools* londoniennes, et qui s'organisaient autour d'une salle avec des gradins facilitant la surveillance d'un grand nombre d'enfants. La spécialisation fonctionnelle a fait des écoles actuelles des systèmes articulant une salle de classe dédiée à l'éducation avec d'autres locaux (bureaux, cantine, sanitaires etc.) et des espaces extérieurs. L'évolution du matériel pédagogique présent dans les classes suit celle du cadre architectural, en privilégiant de plus en plus la fonction éducative, d'éveil, et le respect des besoins et des rythmes des enfants.

Un espace fonctionnel

Entre 1964 et 1978, 78 000 classes d'école primaires et maternelles furent construites (Derouet-Besson, 1998). Cette explosion scolaire a été caractérisée par une standardisation des constructions (planification, fiches techniques, normes techniques et financières). L'architecture « en wagon » de l'école A est caractéristique de ces constructions répondant à une augmentation rapide des effectifs : une forme assez rectangulaire, où l'essentiel de l'espace est dédié aux salles de classes qui s'alignent le long d'un couloir central. A partir de 1972, les textes officiels définissant les caractéristiques techniques des locaux des écoles maternelles deviennent si volumineux qu'ils font l'objet de publications à part. Ces « référentiels » règlent très fortement l'organisation des écoles maternelles françaises en détaillant la fonction, la surface et les principales caractéristiques des différentes salles, mais aussi leur agencement en fonction des cheminements à privilégier et des contraintes en matière de sécurité (Encadré n°2). Le fonctionnement de l'école doit être le plus efficace possible. Par exemple, la salle des ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) doit être contiguë à la salle de repos pour en faciliter la surveillance. L'organisation spatiale de l'école B respecte la plupart de ces impératifs (Carte 1).

Encadré n°2 : les directives qui façonnent l'espace scolaire maternel

Le document de référence à l'échelle nationale reste encore aujourd'hui *Construire des écoles* (MEN et al., 1989) qui détaille (pp. 26-28) :

Des objectifs prioritaires

- apporter une réponse adaptée aux besoins spécifiques des plus petits (possibilités de déplacement dans un univers large et protégé, possibilités d'isolement, de repos spontané) tout en favorisant l'acquisition de l'autonomie,
- concevoir le cadre spatial comme un support privilégié d'expérimentation, de découverte, d'apprentissage et d'expression,
- assurer une relation fluide entre l'intérieur et l'extérieur ; favoriser la pénétration de la lumière ; jouer sur la présence d'éléments naturels : l'eau, la végétation... ;
- permettre une transformation fréquente du cadre de vie des enfants : possibilité de modifier la taille et l'aménagement des coins d'activités, concevoir les circulations comme des prolongements des locaux utilisables à des fins diverses,
- favoriser le contact parents/enseignants aux moments des sorties,
- faciliter une alternance plus ou moins fréquente et rapide entre les moments de vie dans la classe, lieu de référence personnalisable et appropriable et les moments d'activité inter-classes.

qui se traduisent par des impératifs majeurs conditionnant le bon fonctionnement de l'école

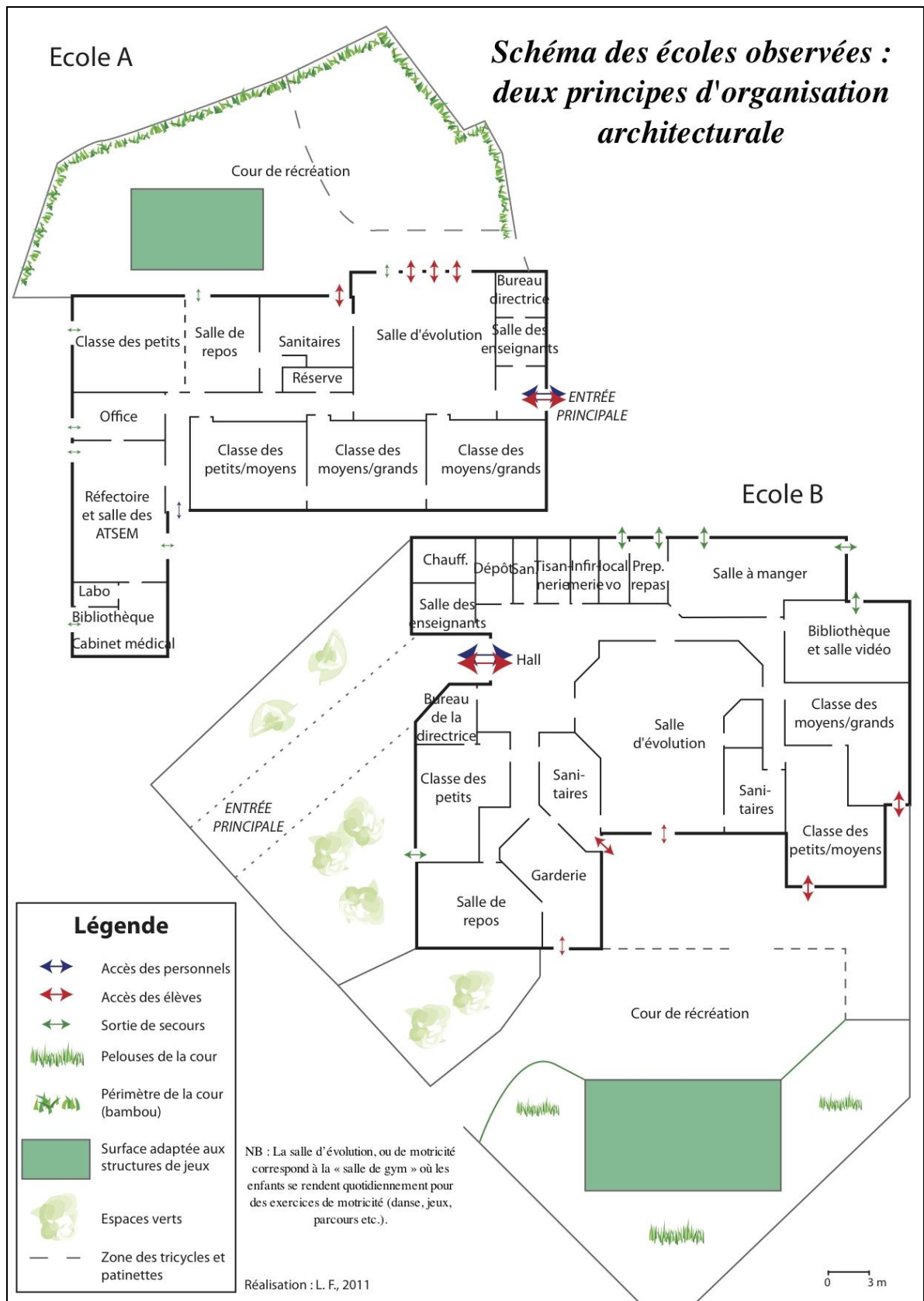
- éviter toute proximité et interférence entre locaux calmes (salles de repos) et locaux « bruyants » (salle d'éducation physique et d'évolution, anciennement salle de jeux) sauf correction acoustique adaptée,
- assurer le passage rapide de l'entrée aux classes et un accès direct des classes aux aires de jeu extérieures,
- assurer le passage aisé des classes à la salle d'éducation physique et d'évolution,
- assurer l'accès facile et rapide des classes et salles de repos aux salles de propreté, par une répartition judicieuse de celles-ci.

Et par une spécialisation fonctionnelle des locaux

La prise en charge par l'école maternelle du développement des enfants dans tous ses aspects nécessite de disposer de locaux adaptés aux différentes activités qui se déroulent au cours d'une journée :

- un espace d'accueil,
 - des salles d'exercices où se déroulent les activités de groupe,
 - des lieux de repos,
 - des lieux d'éducation physique et d'évolution,
 - des lieux pour les récréations,
 - des lieux de restauration pour le déjeuner, les goûters,
 - des salles de propreté, qui sont à l'école maternelle à la fois lieu d'hygiène et lieu d'activité avec l'eau ayant un but éducatif,
- Par ailleurs sont nécessaires à une bonne organisation du travail :
- des locaux pour les adultes : bureau de direction, salle de réunion pour les enseignants, salle de service des agents spécialisés des écoles maternelles...,
 - s'il y a lieu un centre de loisir ou de garderie,
 - des zones de rangement et de stockage du matériel.

Figure 1 : Schéma des écoles observées



Un espace qui sert de cadre matériel aux pratiques pédagogiques

La fonctionnalité structure profondément l'ensemble des apprentissages à l'école maternelle, comme l'expliquent R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou (2009). À certains espaces, identifiables grâce à leur fonction, sont associées des règles et des comportements spatiaux spécifiques :

« Play, for example, occurs in designated spaces within the curriculum so that four-year-old children quickly learn that "styles of play appropriate to the playground [are] not permissible within the structured 'educational play' of the classroom (James, 1993 : 173) » (James et al., 1998 : 45)³

Les enfants sont conscients de ce cloisonnement des règles de vie au sein de l'école, ils complètent ainsi les rappels de l'enseignante (école B) qui envoie un groupe aux toilettes : « (Professeur) on ne court pas ! On va aux toilettes pour faire ses besoins, pour se laver les mains – (les enfants) ou pour boire – (Professeur) ou pour boire ». Ce cadre fonctionnel interagit avec les pratiques pédagogiques, comme le soulignent aussi bien Derouet-Besson, « Chaque mode d'enseignement semble indissociable du dispositif spatial sur lequel il s'appuie » (1998 : 28), que R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou :

« Le rapport aux objets de savoir s'élabore au travers de la configuration déterminée. Mais c'est bien dans l'intimité de la classe que ce rapport se construit et force est de constater alors que l'organisation pédagogique, entraînant avec elle les conditions matérielles qui lui sont nécessaires, apparaît, in fine, comme l'élément actif du système » (2009 : 93).

L'aménagement de la classe revient à l'enseignant : il doit respecter certaines préconisations, comme la création de coins par exemple, mais cela reste relativement flou dans les programmes, notamment ceux de 2008. L'aménagement varie donc selon les classes observées malgré une même forme architecturale (Ecole A par exemple), mais on note des régularités : la position centrale de l'espace de regroupement et la position plus périphérique, éloignée de l'entrée, des espaces de jeux et de mimétisme. La relation entre la pédagogie, les apprentissages, et l'architecture scolaire a fait l'objet de nombreuses réflexions. On peut citer par exemple Nicholson :

« A building can reflect and perpetuate ideas about how children learn, what they learn, how they are taught and to what end they are taught. Beyond purely educational objectives, a building can also communicate to children a great many subtle messages about what is important and what is serving of respect » (2000 : 45)⁴

³ « Le jeu, par exemple, a lieu dans des espaces désignés dans le cursus de telle façon que les enfants de quatre ans apprennent rapidement que "les types de jeux appropriés dans l'espace de la cour ne sont pas permis dans la salle de classe où le jeu est structuré 'de façon éducative'"(James, 1993 : 173) » (notre traduction)

⁴ « Un bâtiment peut refléter et perpétuer des idées à propos de la façon dont les enfants apprennent, ce qu'ils apprennent, comment on leur enseigne, et dans quel but. Au-delà des objectifs purement éducatifs, un bâtiment peut aussi communiquer aux enfants un grand nombre de messages subtils sur ce qui est important et ce qui est digne de respect » (notre traduction).

L'exemple le plus développé dans les livres d'architecture scolaire est celui des centres municipaux de la petite enfance et des écoles maternelles de Reggio Emilia dans le centre-nord de l'Italie. Ils s'inspirent de la pensée du pédagogue Loris Malaguzzi et remettent en cause le principe de fonctionnalité au profit d'espaces non hiérarchisés qui sont chacun des lieux d'apprentissage et de développement. L'architecture fonctionne en fait comme un champ des possibles que seules les pratiques pédagogiques et les comportements enfantins peuvent actualiser. On peut ainsi définir la relation entre l'architecture scolaire, le cadre matériel (matériel pédagogique, aménagement des salles de classe, objets etc.) et les pratiques pédagogiques comme un système, avec la notion de « structures matérielles » (Vayer et *al.*, 1991) ou bien d' « organisation socio-technique » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009) qui prend en compte à la fois les rapports sociaux, la disposition spatiale et les objets matériels et symboliques. Cette organisation spatiale fonctionnelle de l'école maternelle est révélatrice du rôle social que lui attribue l'institution, à savoir une socialisation des enfants. Comme l'expliquent James et *al.* (1998), l'organisation scolaire ressortit de façon générale à « both social and political structures, containing assumptions about how people (that is, largely children) ought best to be » (1998 : 42)⁵. En s'appuyant sur une analyse foucauldienne⁶, ces auteurs montrent que cela se traduit à travers une organisation spatiale mais aussi temporelle.

L'encadrement des pratiques spatiales enfantines

Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance du contrôle par l'espace scolaire et de la socialisation des enfants qui y est associée, à l'image d'Aitken :

« A major purpose of school control is to socialize children with regard to their roles in life and their places in society. It serves the larger stratified society by inculcating compliant citizens and productive workers who will be prepared to assume roles considered appropriate to the pretention of their race, class and gender identities » (1994 : 90)⁷

Fielding (2000) analyse des écoles primaires anglaises sous le prisme d'une géographie morale, en s'appuyant en partie sur les travaux de N. Elias pour comprendre l'intériorisation des contraintes par les individus. Il souligne ainsi : « there are powerful moral and spatial forces at play in the design, organisation and management

⁵ « des structures à la fois sociales et politiques, présupposant le comportement idéal des gens (c'est-à-dire, largement des enfants) » (1998 : 42, notre traduction).

⁶ Cette analyse foucauldienne fait en un sens référence au modèle « pré-sociologique » de l'enfant diabolique ou modèle dionysien (Jenks, 1996) : les enfants doivent être disciplinés. Mais le modèle de l'enfant innocent, formalisé par Rousseau, informe les objectifs pédagogiques à travers l'adaptation aux besoins individuels. On voit bien ici la prégnance de ces deux modèles pré-sociologiques dans l'analyse géographique de l'école maternelle.

⁷ « Un but majeur du contrôle scolaire est de socialiser les enfants en fonction de leurs rôles dans la vie et de leurs places dans la société. Il sert la stratification sociale en formant des citoyens dociles et des travailleurs productifs qui seront préparés à assumer les rôles considérés comme appropriés selon leurs identités raciale, de classe et de genre » (notre traduction).

of schooling, which act as modes of regulation for "appropriate" social behaviour » (2000 : 233)⁸. De façon plus générale, les espaces d'apprentissage (écoles, centres de loisirs, clubs etc.) « are often the spaces through which children become aware of, and begin reproducing, social identities that circulate through broader social space » (Gagen, 2000 : 213)⁹. Les travaux de Foucault (1975) sur les appareils disciplinaires constituent une clé d'analyse majeure pour comprendre l'articulation entre l'organisation spatiale des écoles maternelles décrite ci-dessus et les pratiques pédagogiques qui encadrent les comportements enfantins.

De la maison à l'école

De la classe des petits à celle des grands, les élèves en devenir s'approprient progressivement les normes associées aux espaces scolaires. Cela se traduit dans l'organisation spatiale des écoles maternelles, notamment à travers une organisation fonctionnelle, à l'échelle de l'école et de la salle de classe, qui rappelle celle de l'espace domestique en distinguant les espaces communs de ceux dédiés au travail, à la restauration, au repos, et à la propreté. Cette ressemblance se traduit également par des normes socio-spatiales communes, par exemple l'effet de seuil qui différencie l'école comme la maison de l'espace extérieur et délimite un périmètre caractérisé par des normes sociales spécifiques. L'espace domestique sert ainsi parfois de modèle dans le discours des enseignants pour légitimer aux yeux des enfants l'autorité professorale en faisant de l'école « l'espace domestique des instituteurs ». Mais ce discours est ambigu car il vise aussi à différencier espaces scolaires et domestiques.

Les pratiques pédagogiques concernant les objets transitionnels révèlent plus nettement cette distanciation. Les doudous sont acceptés dans la classe au début de la première année de maternelle, à condition qu'ils restent dans un endroit délimité, souvent hors du champ de vision des élèves, et que leur usage soit limité aux situations de crise et à la sieste. Progressivement, ces doudous sortent des classes pour être laissés dans les cartables, accrochés aux porte-manteaux. Chez les moyens et les grands, le doudou n'est plus accepté. Cet exemple souligne le caractère progressif de la transition, même si la distanciation avec l'espace domestique est présente dès la rentrée de petite section. S'il est toujours interdit d'apporter des jouets, quelques rares objets sont acceptés dans l'enceinte de la classe, par exemple des livres ou des peluches représentant un apport pédagogique en rapport avec les situations vécues par la classe. Ils sont alors sous la responsabilité de l'enseignant et leur accès est contrôlé. Plus généralement, de nombreux éléments inscrivent spatialement la spécificité de l'école. Ainsi, le premier geste des enfants, après avoir salué le professeur, est de placer l'étiquette portant leur prénom dans la case adéquate d'un panneau qui peut parfois clairement signifier par sa forme la transition entre l'espace

⁸ « il y a de puissantes forces morales et spatiales en jeu dans la conception, l'organisation et la gestion scolaires, qui agissent comme des modes de régulation de comportements sociaux "appropriés" » (notre traduction)

⁹ « Les environnements éducatifs sont souvent des espaces à travers lesquels les enfants deviennent conscients des identités sociales qui circulent dans des espaces sociaux plus vastes, et commencent à les reproduire » (notre traduction)

domestique et l'espace scolaire (déplacement de l'étiquette d'une fenêtre d'une maison à celle d'un bâtiment représentant l'école). La place des parents souligne également le caractère transitionnel de l'école maternelle : leur présence dans l'école se limite à des temps (accueil, midi, sortie) et des espaces (hall, couloirs, entrée des classes) précis, qui correspondent principalement à ceux dédiés aux objets transitionnels.

On voit ici comment l'organisation spatio-temporelle de l'école maternelle contribue au processus de socialisation scolaire des enfants en mettant progressivement à distance l'espace domestique. Quels sont les principes de cet ordre spatio-temporel scolaire ?

Le placement et le déplacement encadrés

La logique fonctionnelle permet de structurer le comportement spatial et social des enfants, comme le dit une enseignante (école A) : « je voudrais faire plus de coins parce que les coins ça fait partie des choses qui les cadrent » (10/06/2010). La place des enfants dans l'école est déterminée précisément, selon le temps scolaire et la fonctionnalité des espaces (cantine, salle d'évolution, cour de récréation, etc.). C'est également le cas dans la salle de classe.

La place des enfants est délimitée au sein de l'espace de travail (regroupement et tables de travail en groupe) : l'organisation en table-atelier a un avantage pratique évident (partage de matériel, proximité avec le modèle de l'exercice etc.), et peut permettre de différencier les groupes d'élèves dans les classes à double niveau. Par exemple, l'espace de travail d'une des classes de l'école A répartit les petits d'un côté de la classe et les moyens de l'autre. La place des enfants au sein du regroupement suit également des règles précises. Dans l'école B, les professeurs déterminent des places individuelles sur les bancs, celles-ci sont parfois identifiées par des étiquettes (classes de petits et moyens) ou sont simplement connues des enfants (classe des moyens grands). Dans l'école A, les enfants sont libres de s'asseoir où bon leur semble dans le regroupement, certains utilisent des marchepieds car les bancs ne sont pas assez grands. Ces petits tabourets permettent de définir une place, comme l'explique une des enseignantes :

« Et en fait quand ils sont au sol, ils n'ont pas de délimitation de place réellement donc ça fait vite du quatre pattes, ça se balade à droite, à gauche. Alors que ces petits tabourets là, ça paraît tout bête mais ça matérialise l'endroit où tu t'assois. T'as ton tabouret, t'as une place, tu n'en bouges plus » (10/06/2010)

Enfin, pour ce qui est des coins de la classe, tout dépend du type d'activité qui s'y déroule. Par exemple, dans le coin bibliothèque, les places sont définies par les banquettes ou les poufs. Dans le coin cuisine/chambre, les places ne sont pas déterminées de façon précise mais leur nombre est arrêté. Des colliers ou des étiquettes sont disposés à l'entrée des coins cuisine, et parfois aussi des coins garage ou bibliothèque afin de limiter le nombre d'enfants présents.

L'impératif d'ordre et de placement, sous-tendu par une logique fonctionnelle, concerne également le matériel de la classe : des meubles sont réservés aux jeux, au matériel de dessin, à la construction etc. La question du rangement et de l'ordre, qui deviennent synonymes d'organisation, apparaît d'emblée à l'observateur comme une des normes spatiales les plus évidentes. De plus, les espaces sont cloisonnés. La régularité dans la localisation des éléments est le premier pas vers l'acquisition d'une autonomie spatiale, ce que souligne une des enseignantes (école A) :

« Donc des meubles avec des thématiques particulières et je pense que du coup les enfants ils s'y retrouvent mieux. Par exemple, tout ce qui est pour écrire, c'est dans un seul et même meuble. Donc que ce soit les petits ou les moyens, ils savent que s'ils ont besoin d'un crayon, d'un feutre, c'est le meuble marron à côté des petits tableaux ».
(10/06/2010)

Les enfants semblent bien comprendre l'importance du rangement : souvent le signal¹⁰ de la remise en ordre est accompagné par des rappels d'un ou plusieurs élèves. Le rangement qui clôt l'accueil du matin semble avoir une fonction qui dépasse la simple mise en ordre de la classe sous la responsabilité des enfants et le contrôle des adultes. L'accueil du matin est un temps transitionnel : les enfants sont dans l'espace scolaire mais pratiquent des activités, des jeux *a priori* scolaires, ce qui peut se traduire par un décroisement (les enfants peuvent évoluer librement entre les classes de l'école A, à condition de participer au rangement de la classe dans laquelle ils se trouvent à la fin de l'accueil). Le rangement marque spatialement le passage au temps scolaire, caractérisé par le retour des enfants dans leur classe et des activités encadrées et centrées sur des apprentissages précis. Outre la salle de classe, les règles de placement des enfants et du matériel concernent aussi les espaces extérieurs et l'usage des patinettes ou tricycles.

Le codage fonctionnel de l'espace est une des techniques de « l'art des répartitions » identifiées par Foucault (1975), avec la clôture, le quadrillage de l'espace et l'interchangeabilité des éléments. Mais les enfants sont également encadrés dans leurs déplacements entre ces places plus ou moins déterminées, même si les grandes sections bénéficient d'une plus grande liberté (ils peuvent par exemple se rendre seuls aux toilettes). La règle d'or, « on ne court pas », est fréquemment rappelée et concerne tous les élèves dans leurs déplacements. De même, l'accès à certains locaux est formellement interdit à tous les enfants (cuisine, salles et bureaux des adultes, locaux techniques) et l'autorisation de sortir de la classe doit impérativement être donnée par un adulte. Cet encadrement a une justification scolaire car :

¹⁰ Pour certains comportements spatiaux, il s'agit d'obtenir des réactions automatiques de la part des enfants, comme pour les postures ou les consignes des exercices. Dans une des classes (petits), le bâton de pluie est synonyme de l'arrêt des jeux libres et du rangement. Cela renvoie à l'analyse de Foucault (1975) qui souligne l'intérêt des signaux dans le dressage des corps : « *Toute l'activité de l'individu discipliné doit être scandée et soutenue par des injonctions dont l'efficace repose sur la brièveté et la clarté : l'ordre n'a pas à être expliqué, ni même formulé ; il faut et il suffit qu'il déclenche le comportement voulu. [...] Le dressage des écoliers doit se faire de la même façon: peu de mots, pas d'explication, à la limite un silence total qui ne serait interrompu que par des signaux – cloches, claquements de mains, gestes, simple regard du maître* » (p.195).

« En ce qui concerne les dimensions corporelles, les rituels scolaires contribuent à l'incorporation des savoirs, ce qui se traduit souvent par des souffrances (corporelles et psychiques). La maîtrise du corps par les élèves constitue une condition sine qua non de l'apprentissage scolaire » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009 : 124).

Mais les implications de ce « dressage des corps » dépassent le cadre scolaire et renvoient à une véritable socialisation par l'espace, en instituant plusieurs normes socio-spatiales comme les rapports ordre/désordre, accès sous conditions, seuils, respect de la fonctionnalité des espaces, etc.

Ordre socio-spatial et pratiques pédagogiques

Les professeurs mettent en place un ensemble d'actions coordonnées qui visent à encadrer les élèves pour pouvoir faire la classe. Ce système d'actions se traduit quotidiennement par des tactiques pédagogiques, des décisions adaptées à chaque situation particulière, mais qui résultent de modes de contrôles généraux.

Ces stratégies se structurent autour des rituels, qui permettent la construction de repères comportementaux nécessaires à l'exécution de tâches scolaires. En combinant le plus souvent des impératifs spatiaux et temporels (James, 1993), ils jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage des normes socio-spatiales, ce que confirment l'observation et certains textes officiels comme le programme de 2002 : « L'appropriation des règles de vie passe par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux) » (BO n°1 du 14 février 2002 : 26). Mais ces stratégies se traduisent généralement par des rappels à l'ordre quotidiens. La correction constante des postures se lit dans les exercices quotidiens, jusqu'à ce que les enfants se tiennent « correctement » pour écrire, dessiner, ou peindre.

La sanction est un des moyens dont disposent les professeurs pour faire respecter les normes socio-spatiales. On peut d'ailleurs noter que la punition se traduit presque toujours spatialement, qu'elle sanctionne une infraction d'ordre spatial ou pas. Ainsi, dans l'école B, les enfants punis sont relégués derrière les portes vitrées, la mise à l'écart est ainsi doublée d'un « enfermement » relatif. Il peut même arriver qu'un enfant soit exilé dans la classe des petits sous la surveillance de la directrice. La sanction normalisatrice est l'un des « moyens du bon dressement » définis par Foucault (1975), avec le regard professoral, la surveillance hiérarchique et l'examen. Ces stratégies pédagogiques se traduisent surtout par des rappels à l'ordre quotidiens, mais également par des sanctions/punitions dont l'effet doit être correctif. Dans ce système, où la surveillance constante est justifiée par la sécurité des enfants, les évaluations jouent un rôle important car elles procèdent à un échange de savoirs entre élèves et professeur, ce qui permet d'orienter les stratégies pédagogiques afin de les rendre plus efficaces. Cette réflexion d'une des enseignantes de l'école A est révélatrice du travail, autrement dit des stratégies pédagogiques, que demande l'encadrement des pratiques spatiales enfantines :

« Du premier jour de la rentrée c'est un vrai travail de leur faire intégrer que c'est interdit de sortir seul, interdit. C'est-à-dire que là il faut être draconien en septembre, c'est infernal. Parce que quand tu arrives à ta première séance de motricité, tout le monde se

barre. Attends, ils reconnaissent la porte, ils partent. Donc là, c'est... Tout est là quand même parce que s'ils voulaient vraiment sortir, ils sortiraient. Quand tu réfléchis physiquement. Les grandes sections peuvent sortir quand ils veulent, je veux dire, tu mets le pied sur la serrure tu enjambes, puisqu'ils le font pour venir chercher le ballon quand on n'est pas là. Tu vois, donc l'interdit il est là, et il faut le mettre dès la petite section. Il y a des choses qu'on ne fait pas. (10/06/2010)

Malgré cet encadrement poussé des comportements, on observe des transgressions qui incitent à observer les enfants comme des acteurs sociaux à part entière, à la suite de R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou (2009). Ils considèrent ainsi la classe :

« Différemment d'un lieu physique qui contraindrait les individus qu'elle assujettit dans un rapport autoritaire au savoir. Nous l'avons considérée comme une organisation de connaissances, un système noétique¹¹ qui permet aux élèves de penser avec les autres, par soi-même et pour soi-même. C'est en cela que l'élève n'est pas membre d' « un groupe social » dont il partagerait a priori les normes et les valeurs. [...] Il participe de différentes façons, selon les places et les rôles qu'il est appelé à jouer, à la construction collective d'une réalité sociale, dans laquelle il se réalise comme personne » (2009 : 146).

L'analyse foucauldienne de l'espace scolaire maternel doit donc être complétée par une étude des pratiques enfantines, la socialisation étant alors définie comme la négociation qui permet à un individu d'intégrer un groupe social. Ces deux approches ne sont en effet pas contradictoires (Holloway et Valentine, 2000 : 6).

L'appropriation de l'espace scolaire maternel par les enfants

Il s'agit ici de dépasser la simple analyse de l'école maternelle comme lieu de contrainte adulte pour s'intéresser aux enfants qui participent aux pratiques culturelles en créant de nouveaux mondes de sens et d'action. Pour cela, il est utile de s'appuyer sur les travaux de Winnicott ([1975] 2002), qui théorise un espace potentiel ou transitionnel¹² entre le bébé et la mère, au-delà de la réalité extérieure et de la réalité psychique. En effet, ces espaces transitionnels se trouvent au-delà des règles sociales, mais sont aussi des lieux à partir desquels les règles sociales peuvent être remises en question : « there may be the possibility of the child bringing something of her inner self to the traditions and practices of a culture in order to be able to make use of them » (Aitken et Herman, 1997 : 75)¹³. Or, cet espace transitionnel, « où se situe l'expérience culturelle ou le jeu créatif », est un « produit des expériences de la personne individuelle (bébé, enfant, adolescent, adulte) dans l'environnement qui prévaut » (Winnicott, [1975] 2002 : 197). Dans quelle mesure l'école maternelle facilite-t-elle le jeu et l'expérimentation, caractéristiques des espaces transitionnels ?

¹¹ Autrement dit, la classe est un "système pour penser", un système de gestion collective des savoirs.

¹² « Transitional space » est traduit par « espace potentiel » dans Winnicott, [1975] 2002 (traduction C. Monod et J.-B. Pontalis).

¹³ « il peut être possible pour l'enfant d'apporter quelque chose de son soi profond aux traditions et aux pratiques d'une culture afin de pouvoir s'en servir » (notre traduction).

Autrement dit, comment les enfants s'approprient-ils l'ordre socio-spatial scolaire et de quelle manière participent-ils à sa constante re-définition ?

Transgresser les normes socio-spatiales

Les enfants défient quotidiennement les normes socio-spatiales : ils traînent ou courent dans les couloirs, s'assoient à côté de leur camarade dans le regroupement même s'ils n'en ont pas le droit, etc. Ils sont conscients de la transgression, comme le montrent les dénonciations de la part des autres enfants : dénoncer c'est aussi prendre part à la transgression en la soulignant. Conquérir l'espace scolaire passe par le défi lancé à l'autorité mais les enfants marquent aussi l'espace scolaire de façon plus subtile : ils se l'approprient en déplaçant les objets et en se déplaçant. Dans les classes observées, dès que l'attention des enseignants n'était plus entièrement centrée sur eux, les enfants bougeaient, s'asseyaient de travers, déplaçaient les bancs du regroupement voire les chaises et les tables. Dans l'école A, cet enthousiasme était particulièrement visible lorsque les professeurs demandaient des volontaires pour déplacer du mobilier. Cet éventail de comportements plus ou moins transgressifs se retrouvait dans les parcours de motricité. Par exemple, dans l'école A, les enfants qui passaient sur les différentes activités d'un parcours respectaient plus ou moins les consignes : certains se rajoutaient des difficultés (fermer les yeux, faire de grands pas, etc.) tandis que d'autres faisaient le contraire de ce qui était demandé. D'autres encore faisaient tomber les cerceaux délibérément afin de pouvoir ensuite reconstruire patiemment le circuit. Cela a même entraîné des conflits : « Non c'est moi qui reconstruit ! Lâche lâche ! », « On va le réparer seules, pousse toi ». Cette remise en cause de l'usage spatial et des comportements appropriés tels que les définissent les adultes met en évidence la compétence sociale des enfants, agents sociaux actifs comme le montrent aussi Smith et Barker (2000) dans leur étude de clubs scolaires anglais et gallois.

Mais ces transgressions restent ponctuelles, car les adultes sont là pour faire respecter les règles. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce marquage de l'espace scolaire par les enfants ne relève pas d'une appropriation totalement « clandestine » car cette dernière est en partie voulue par l'institution. En effet, à partir de 1977 et surtout de 1986, les programmes scolaires font de l'autonomie un objectif en lien avec la construction de la personnalité et de l'identité de l'enfant. Or l'autonomie est pensée en relation avec l'appropriation de l'espace scolaire, que doivent favoriser l'organisation fonctionnelle, la présence d'éléments repères comme les casiers, l'affichage des travaux des élèves, les porte-manteaux, ou bien encore la présence de l'échelle de l'enfant dans le mobilier. Néanmoins, la pratique de l'espace scolaire par les enfants ne se réduit pas à ces attentes institutionnelles. Les transgressions et, de façon générale, la manipulation de l'espace révèlent une véritable appropriation, qui met en évidence le rôle social des enfants à l'école maternelle.

Quelle appropriation de l'espace scolaire par les enfants ?

Cette appropriation se trouve facilitée par des espaces-temps de liberté (l'accueil du matin, les récréations, la cantine, etc.) où les enfants restent sous la surveillance des

adultes mais peuvent choisir leur activité, et se construire leurs propres règles comme l'analyse N. Roucoux :

« D'un point de vue social et collectif, cette appropriation signifie que l'espace fait l'objet d'une occupation, voire d'une conquête. Or cette perspective est omniprésente dès que l'on parle d'espace pour les enfants puisque c'est précisément pour réagir aux ré-appropriations (sous-entendu intempestives) que sont généralement envisagés des aménagements spécifiques. D'un point de vue plus subjectif et individuel, s'approprier un lieu c'est aussi l'investir, l'intégrer dans son vécu personnel en laissant des traces. Pour l'enfant, se construire un territoire, c'est chercher à disposer d'espace "qui constituent autant de repères et de repaires" qui permettent d'exercer ses façons de faire et de penser, et ainsi d'avoir un moment de vie à soi » (2006 : 23).

La cour de récréation constitue un temps fort dans ce processus. Comme l'explique N. Roucoux (2006), l'appropriation recouvre une dimension spatiale et sociale. Pour les enfants il s'agit donc de se situer et de s'insinuer dans un environnement social préexistant, en particulier avec les adultes, et aussi de créer un réseau de relations sociales, en particulier avec leurs pairs. Même si la cour de récréation est un espace aménagé et surveillé par les adultes, avec des objectifs pédagogiques et des impératifs sécuritaires précis, cet espace-temps permet aux enfants d'éprouver leur liberté (Simon, 1999). Cette particularité se marque dans le temps (activités libres) et dans l'espace (espace ouvert, disponible, transformable). La cour est organisée en zones par les adultes, mais les enfants l'investissent selon des logiques qui leur sont propres et qui combinent le type de jeu pratiqué, le genre et l'âge (Delalande, 2006). Selon cet auteur, les enfants voient la cour comme un ensemble d'espaces à conquérir. La présence de coins secrets leur permet d'échapper au regard de l'adulte et de créer un « surplus » de liberté par rapport à la liberté surveillée des autres espaces de la cour. Se cacher relève également de la transgression, du défi. Dans l'école B, les enfants grimpent sur les barrières ou courent sur les pelouses mouillées, jouent avec les flaques au pied de l'arbre. La cour est ainsi marquée par une organisation fonctionnelle enfantine, qui peut varier dans le temps et l'espace, et qui correspondrait à une reproduction et une adaptation des règles fonctionnelles scolaires. La récréation peut ainsi être analysée comme un moment de « re-création » qui permet de mettre à l'épreuve l'éducation perçue (Delalande, 2001). Cette conclusion de J. Delalande donne la mesure de l'importance de la cour dans l'apprentissage des normes socio-spatiales par les enfants à l'école maternelle :

« On a vu tout au long de ce livre comment les petits élèves mettaient en place, dans leurs jeux et bien au-delà, des règles et des valeurs qui s'inspirent de celles des adultes et qu'ils testent, pour voir si elles sont efficaces et nécessaires dans leurs relations entre pairs. En éprouvant ces codes et ces règles essentielles de la vie en société, ils apprennent à les manipuler, à les intérioriser à leur manière et à les adapter à leur groupe de pairs. Ils en parlent alors comme de leurs « règles », celles reconnues et respectées par leur bande, et non plus comme de lois extérieures, imposées par un parent ou une maîtresse » (2003 : 135).

C'est là la véritable autonomie qu'acquiert les enfants à l'école maternelle. Il ne s'agit pas seulement d'une autonomie scolaire, mais d'une autonomie sociale : l'enfant fait siennes des règles au départ définies par autrui, pour intégrer un groupe social.

Conclusion

Les logiques institutionnelle et enfantine semblent *a priori* contradictoires. La première vise un encadrement des comportements enfantins que de nombreuses transgressions paraissent remettre directement en cause. L'analyse de l'école maternelle comme espace dédié à la socialisation des enfants met en évidence la complémentarité de ces logiques spatiales. D'une part, une certaine appropriation de l'espace scolaire par les élèves est souhaitée par l'institution et d'autre part, la transgression, indispensable au sentiment de conquête corollaire de la constitution d'un territoire enfantin, suppose l'existence de règles à défier. L'école maternelle est ainsi un espace paradoxal : elle est à la fois le lieu d'une remise en cause des comportements prescrits par l'institution (transgressions), et un espace défini par l'institution comme devant faciliter l'expérimentation à travers le jeu et les interstices de liberté qui sont autant d'espaces transitionnels au sens de Winnicott. Ce sont les enseignants qui résolvent cette tension à travers des arbitrages quotidiens, qu'il conviendrait d'analyser plus précisément.

La question de la socialisation par l'espace scolaire permet d'interroger plus largement le rôle social de l'école maternelle, terrain privilégié pour observer et comprendre les questions de contrôle par l'espace. L'analyse pourrait être enrichie en prenant davantage en compte d'autres contextes sociaux qui influent sur les dispositions d'apprentissage des enfants, comme l'espace domestique ou les aires de jeux (Pollard et Filer, 1996), et aussi en mettant en évidence l'impact des différences d'origine sociale et de genre sur les stratégies spatiales enseignantes et enfantines. Smith et Barker (2000) montrent ainsi que la capacité des enfants à contester et redéfinir leur espace de jeu varie selon leur âge et leur genre. Les enfants sont ainsi un objet de recherche géographique précieux pour réfléchir sur les modalités et les enjeux de la socialisation par l'espace, qui concerne l'ensemble des groupes sociaux.

Bibliographie

AITKEN S. C. (1994) *Putting children in their place*, Washington DC, Association of American Geographers.

AITKEN S.C., HERMAN T. (1997) « Gender, Power and Crib Geography : Transitional spaces and potential places », *Gender, Place & Culture*, 4:1, pp. 63-88

AMIGUES R., ZERBATO Poudou M-T. (2009) *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

Ariès P. (1962) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Knopf.

BELBEOCH O., LOUDENOT C., DU SAUSSOIS N. (1994) *Vivre l'espace, construire le temps*, Paris, Magnard.

BOULO J-CL., HOISNARD B., ZEAU G. (1997) *Aménager l'école, la cour, les espaces intérieurs*, Paris, Hatier (Questions d'école), n.p.

CHABEL J., HEINTZ D. (2001) *Les normes en question et comment les concilier avec les besoins pédagogiques d'éveil, de jeu et d'expérimentation des enfants*, Navir, 160 p.

DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P. (2006) *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DELALANDE J. (2001) *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DELALANDE J. (2003) *La récré expliquée aux parents*, Paris, Editions Louis Audibert.

DELALANDE J. (2006) « La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants », *Enfances & PSY*, 33, pp. 15-19

DELALANDE J. (2007), « La cour de récréation. Permanence et mutations », in PEYRONIE H., VERGNIUOX A. (dir.), *Education et longue durée, Actes du colloque de Cerisy*, 22-26 septembre 2005, Caen, PUC, pp. 119-134.

DEROUET-BESSON M-C. (1998) *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Ed. Métailié.

DERRIEN A., MURET J-P. (1992) *L'école et les collectivités locales, guide technique, juridique et réglementaire*, Paris, Éd. du Moniteur.

FIELDING S. (2000) « Walk on the left ! Children's geographies and the primary school », in HOLLOWAY S. L., VALENTINE G., *Children's geographies : playing, living, learning*, London, Routledge, pp. 230-244.

FOUCAULT M. (1975) *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GAGEN E. A. (2000) « Playing the part. Performing gender in America's playgrounds », in HOLLOWAY S. L., VALENTINE G., *Children's geographies : playing, living, learning*, London, Routledge, pp. 213-229.

HOLLOWAY S. L., VALENTINE G. (2000) « Children's geographies and the new social studies of childhood », in Holloway S. L., Valentine G., *Children's geographies: playing, living, learning*, London, Routledge, pp. 1-26.

JAMES A., PROUT A. (1990) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Basingstoke, Falmer Presse.

JAMES A. (1993) *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

JAMES A, JENKS C., PROUT A. (1998) *Theorizing childhood*, Cambridge, Polity Press.

JENKS C. (1996) *Childhood*, London, Routledge.

Ministère de l'éducation nationale (1986) *L'école maternelle, son rôle/ses missions*, BO CNDP.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Direction des personnels d'inspection et de direction, Sous direction des actions territoriales (1989) *Construire des écoles, guide de programmation fonctionnelle et données techniques : école maternelle, élémentaire, groupe scolaire et petite école en milieu rural*, S. I., Centre de conseil technique aux collectivités territoriales.

Ministère de l'éducation nationale (2002) *Programmes de l'école primaire*, BO n°1.

NICHOLSON E. (2005) « The school building as a third teacher », in Dudek M., *Children's Spaces*, Oxford : Architectural Press, pp. 44-65.

POLLARD A., FILER A. (1996) *The social world of children's learning : case studies of pupils from four to seven*, Cassell.

ROUCOUS N. (2006) « Ludothèque, un territoire de l'enfance », *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 39(2), pp. 15-32.

SIMON C. (1999, réalisation 1992) *Récréations*, Les films d'ici et là Sept, 54 min.

SMITH F., BARKER J. (2000) « "out of school", in school. A social geography of out of school childcare », in HOLLOWAY S. L., VALENTINE G., *Children's geographies : playing, living, learning*, London, Routledge, pp. 245-256.

VAYER P., DUVAL A., RONCIN C. (1991) *Une écologie de l'école : la dynamique des structures matérielles*, Paris, Presses universitaires de France.

WINNICOTT D. W. (1975, rééd. 2002) *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.