

Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ?

Auteur : Paquay, Alice

Promoteur(s) : Voisin, Annelise

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24489>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-dessus (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ?

Alice PAQUAY

Mémoire présenté sous la direction de la Professeure

Annelise VOISIN

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

à finalité spécialisée en enseignement.

Lecteurs : Madame Marine ANDRE et
Monsieur François GEORGES

Année académique 2024-2025

Remerciements

Ce mémoire constitue l'aboutissement d'un travail de longue haleine mené durant plusieurs mois ; il représente également l'achèvement d'un parcours de formation.

La réalisation de ce travail n'aurait été possible sans le soutien et la contribution de plusieurs acteurs. Je tiens à leur exprimer ma gratitude et à leur adresser mes sincères remerciements

A Madame Voisin, ma promotrice, pour son exigence et pour la pertinence et la justesse de ses conseils,

A Madame Nahan, Madame Chatelain et Madame Foret, ses assistantes, pour leur disponibilité et leur accompagnement bienveillant,

Aux enseignants rencontrés dans le cadre de mes recherches pour le temps consacré et leur confiance,

A Madame André et Monsieur Georges pour le temps qu'ils consacreront à la lecture de ce mémoire,

A Alain, Laurence, Justine, Fanny et Margot pour leur relecture.

Enfin, un immense merci à ma famille qui m'a soutenue tout au long de mes études et de l'élaboration de ce travail. Leur soutien infaillible, leurs encouragements, leur patience et leurs conseils ont été d'une aide précieuse.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	2
2.1. LA PÉDAGOGIE FLEXIBLE	2
2.1.1. Définition de la pédagogie flexible.....	2
2.1.2. L'aménagement flexible	3
2.1.3. La place de l'autonomie dans la pédagogie flexible	4
2.1.4. La place de la différenciation dans la pédagogie flexible	5
2.1.5. Le climat de classe présent dans la pédagogie flexible	6
2.2. LA TRANSITION MATERNEL-PRIMAIRE	8
2.2.1. Définition	8
2.2.2. Différences entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire.....	8
2.2.3. La transition scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	10
2.2.4. Pratiques facilitatrices.....	10
2.2.5. Freins et limites.....	12
2.3. CONCLUSION DE LA LITTÉRATURE.....	12
3. QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	14
4. MÉTHODOLOGIE.....	15
4.1. MÉTHODE DE RECHERCHE.....	15
4.2. POPULATION CIBLE ET ECHANTILLONNAGE.....	16
4.3. COLLECTE DE DONNÉES	18
4.3.1. Entretiens	18
4.3.2. Outils de collecte de données.....	19
4.4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	20
5. PRÉSENTATION DES RESULTATS	23
5.1. PERCEPTIONS DE LA PEDAGOGIE FLEXIBLE	23
5.1.1. Définitions de la pédagogie flexible	23
5.1.2. Principes fondamentaux de la pédagogie flexible	24
5.2. LA PLACE DE L'AUTONOMIE DANS LA PEDAGOGIE FLEXIBLE DURANT LA TRANSITION MATERNEL-PRIMAIRE	26
5.2.1. L'autonomie dans la pédagogie flexible	26
5.2.2. Bénéfices de l'autonomie	27
5.2.3. L'autonomie durant la transition scolaire	28
5.3. LA PLACE DE LA DIFFÉRENCIATION DANS LA PEDAGOGIE FLEXIBLE DURANT LA TRANSITION MATERNEL-PRIMAIRE	29
5.3.1. La différenciation dans la pédagogie flexible.....	29
5.3.2. La différenciation durant la transition maternel-primaire.....	31
5.3.3. Les bénéfices de la différenciation.....	31
5.3.4. L'évaluation dans la différenciation	32
5.4. L'AMENAGEMENT FLEXIBLE.....	33
5.4.1. La liberté de choix	33
5.4.2. Les exigences académiques croissantes.....	36
5.4.3. La continuité de l'aménagement flexible durant la transition.....	36
5.4.4. Le climat de classe	37
5.5. LES DEFIS DE LA TRANSITION	39
5.5.1. Les défis rencontrés par les élèves.....	39

5.5.2. <i>Les leviers proposés par la pédagogie flexible</i>	40
5.6. LA CONTINUITÉ LORS DE TRANSITION MATERNEL-PRIMAIRE.....	41
5.6.1. <i>La collaboration entre enseignants</i>	41
5.7. LE ROLE DES PARENTS.....	44
5.7.1. <i>Le partenariat avec les parents</i>	44
5.7.2. <i>La communication avec les parents</i>	45
5.8. LE BIEN-ETRE DE L'ENSEIGNANT DANS SA PRATIQUE	46
5.8.1. <i>Les éventuelles difficultés</i>	47
5.8.2. <i>La préparation de l'enseignant</i>	48
6. DISCUSSION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	51
6.1. L'AUTONOMIE	51
6.2. LE CLIMAT DE CLASSE	52
6.3. LA DIFFERENCIATION.....	53
6.4. L'AMENAGEMENT FLEXIBLE.....	54
6.5. LA CONTINUITÉ DURANT LA TRANSITION	54
6.6. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	55
6.7. LE ROLE DU PARENT DANS LA TRANSITION.....	56
7. LIMITES ET PERSPECTIVES.....	57
8. CONCLUSION	59
9. BIBLIOGRAPHIE.....	60
10. ANNEXES	68
10.1. ANNEXE 1 : ANNONCE POUR LE RECRUTEMENT DES VOLONTAIRES	68
10.2. ANNEXE 2 : LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DESTINEE AUX PARTICIPANTS.....	68
10.3. ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN	73
10.4. ANNEXE 4 : ARBRE THEMATIQUE	81
10.5. ANNEXE 5 : RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	82
10.5.1. <i>Entretien avec Coralie et Sabine</i>	82
10.5.2. <i>Entretien avec Sophie et Justine</i>	93
10.5.3. <i>Entretien avec Estelle et Virginie</i>	105
10.5.4. <i>Entretien avec Françoise et Catherine</i>	119
10.5.5. <i>Entretien avec Sandrine et Thomas</i>	135
10.5.6. <i>Entretien avec Anne-Cécile et Charline</i>	150
10.5.7. <i>Entretien avec Isabelle et Valérie</i>	165

1. Introduction

Le passage de l'école maternelle à l'école primaire constitue une étape fondamentale dans le parcours éducatif de l'enfant. Cette transition qui s'accompagne de changements organisationnels, pédagogiques et relationnels peut avoir des conséquences durables sur le développement, la réussite scolaire et le bien-être des élèves (Ahtola et al., 2011, Dumcius et al., 2014). Les recherches montrent en effet que les expériences positives vécues lors de cette période facilitent l'adaptation, tandis que des expériences négatives peuvent engendrer des difficultés à long terme (Van Laere et al., 2017). Dans ce contexte, la Fédération Wallonie-Bruxelles a fait de la continuité des apprentissages une priorité, notamment à travers le Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui met en avant la nécessité de renforcer la cohérence entre les enseignements maternel et primaire (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

En parallèle, la pédagogie flexible suscite un intérêt croissant dans le champ éducatif. Elle se définit comme une approche visant à adapter l'environnement d'apprentissage aux besoins des élèves en leur offrant des possibilités de choix, de mouvement et d'autonomie (Delzer, 2016, cité par Leroux et al., 2021, Maulini & Capitanescu Benetti, 2019). Cette pédagogie repose sur la souplesse des espaces et sur une organisation favorisant la différenciation, la collaboration et l'engagement actif des élèves (Leroux & Paré, 2016, cité par Leroux et al., 2021). Plusieurs études soulignent ses effets positifs sur le climat de classe, l'attention et la concentration (Kariippanon et al., 2018, Attai et al., 2021), tout en mettant en évidence son potentiel pour développer l'autonomie et la motivation intrinsèque des enfants (Ryan & Deci, cités par Kariippanon et al., 2018).

Cependant, bien que la pédagogie flexible soit perçue comme une innovation porteuse, la littérature scientifique reste encore limitée et parfois exploratoire (Laquerre, 2018). Cela invite à s'interroger sur son impact dans des contextes spécifiques, tels que celui de la transition maternel-primaire. Dès lors, la question de recherche de ce mémoire est la suivante :

« Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ? »

2. Revue de la littérature

Nous avons choisi de présenter les prochains éléments de manière claire de sorte que la compréhension pour les lecteurs en soit facilitée. Afin de saisir la question de recherche ainsi que les réponses élaborées, il est essentiel de comprendre certaines notions et liens établis.

Dans un premier temps, la pédagogie flexible ainsi que ses composantes seront développées. Ensuite, la période charnière de transition entre l'enseignement maternel et primaire sera analysée.

2.1. La pédagogie flexible

2.1.1. Définition de la pédagogie flexible

Il existe peu de recherches élaborées sur cette thématique, contrairement au grand nombre de témoignages disponibles en ligne. Par conséquent, il est essentiel de faire preuve de prudence à l'égard des divers résultats à notre disposition.

Delzer (2016, cité par Leroux et al., 2021) et Dornfeld (2016, cité par Laquerre, 2022) convergent dans leur définition de la pédagogie flexible en tant que méthode visant à s'adapter aux besoins individuels des élèves en les rendant autonomes et responsables de leur apprentissage.

La flexibilité de cette pédagogie englobe l'environnement physique, l'agencement spatial, le mobilier, la disposition des sièges, la circulation en classe, le niveau sonore et même les stimuli visuels (Massé, 2010, cité par Leroux et al., 2021).

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie flexible est la souplesse. Une fois la salle de classe aménagée, elle offre une triple flexibilité : tout d'abord, sa disposition rompt avec la géométrie rigide, les élèves et enseignants peuvent la modifier selon leurs besoins et enfin, elle encourage les élèves à se déplacer librement en fonction des exigences du travail à accomplir (confort et concentration) (Maulini & Capitanescu Benetti, 2019).

En résumé, la pédagogie flexible se fonde sur un espace d'apprentissage novateur, représentant ainsi un cadre physique, social et pédagogique où se déploie le processus d'apprentissage (Parent et al., 2022).

2.1.2. L'aménagement flexible

Les aménagements flexibles sont conçus selon une approche pédagogique centrée sur l'élève en tenant compte de son bien-être et de son confort (Bluteau et al., 2019).

L'aménagement flexible désigne dès lors une configuration de la salle de classe qui intègre différentes zones fonctionnelles. À l'intérieur de ces zones, on offre aux élèves de multiples choix pour leur posture assise en leur proposant des sièges variés, flexibles et répartis à divers endroits dans la salle (Sorrell, 2019). En conséquence, l'aménagement flexible englobe l'utilisation de sièges dynamiques, une forme de mobilier qui permet aux élèves de se déplacer, de changer de place tout au long de la journée et de se disperser dans la classe (Parent & al., 2022). L'aménagement peut comprendre divers éléments tels que des tables mobiles, des tapis au sol, des coins lecture et même des ballons (Maulini & Capitanescu Benetti, 2019).

L'ergonomie du mobilier a des incidences sur le comportement des élèves et notamment sur leur agitation : de longues périodes assises sans mouvement altèreraient leur comportement (Wingrat et Exner, 2005). Grâce aux différentes assises disponibles, les élèves peuvent rebondir, remuer, se pencher, se tenir debout ou s'asseoir en fonction de leurs besoins. Ces assises cherchent à stimuler le sens du toucher des élèves et cette entrée sensorielle a pour priorité de favoriser l'attention et la concentration. L'objectif est de les aider à se concentrer dans une position corporelle qui les met à l'aise. Schilling et Schwartz (2004) partagent cette perspective en indiquant que plusieurs recherches concluent que l'assise classique en classe a des effets néfastes sur le dos des élèves. De plus, une posture assise prolongée peut également entraîner une diminution de la concentration des élèves (Merritt, 2014). À l'inverse, les déplacements et changements de position ont un impact positif sur le bien-être des apprenants (Kariippanon & al., 2018). Selon Merritt (2014), l'aménagement souple de la pédagogie flexible procure un niveau approprié de stimulations sensorielles pour maintenir l'attention et la vigilance de l'élève. C'est ce que confirment les élèves en exprimant une plus grande sensation de confort, une meilleure concentration et une réduction des distractions grâce à ce type de mobilier (Attai et al., 2021).

En revanche, bien que des pédagogues renommés aient jeté les fondements de ce type d'aménagement et que l'intérêt pour les environnements d'apprentissage soit en augmentation parmi les enseignants (Vallée, 2019), il existe encore peu d'études scientifiques qui offrent une

documentation solide sur la véritable pertinence de la mise en place d'un aménagement flexible en classe (Laquerre, 2018).

2.1.3. La place de l'autonomie dans la pédagogie flexible

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la littérature concernant le choix des places dans la pédagogie flexible qui offre aux élèves une possibilité de développer une certaine autonomie.

Comme évoqué précédemment, la salle de classe organisée pour la pédagogie flexible se distingue par son approche novatrice, apportant des modifications au matériel offert aux élèves, à sa configuration spatiale et à ses équipements, dans le but d'encourager les élèves à assumer la responsabilité et l'autonomie de leur apprentissage (Dornfeld, 2016, cité par Laquerre & Desrosiers, 2022).

Une étude réalisée aux États-Unis par Cole et son équipe (2021) explore cet élément distinctif des salles de classe dites flexibles, qu'est le choix des sièges par les élèves. Pour mener leur recherche, Cole et al. (2021) se sont rendus dans deux classes flexibles de l'Illinois, aux États-Unis, afin d'observer les sièges sélectionnés par les élèves et de comprendre les raisonnements sous-jacents à ces choix. Dans ces salles de classe, ils étaient en mesure de s'installer au sol, de rester debout ou de choisir parmi une variété de sièges comme des fauteuils, des chaises, des tabourets... Les enfants étaient libres de choisir où s'installer en classe, afin d'optimiser leur productivité et leur efficacité. Les résultats de cette recherche mettent en évidence la capacité des élèves à choisir judicieusement un siège, favorisant ainsi un environnement propice à l'apprentissage (Cole et al., 2021).

Le fait que les élèves doivent sélectionner un lieu de travail à chaque session leur offre une opportunité de développer des compétences en résolution de problèmes et en analyse critique, les encourage à prendre possession de leur environnement et, par conséquent, à s'engager activement dans leur rôle d'apprenant (Dornfeld, 2016, cité par Laquerre & Desrosiers, 2022).

Cela rejoint les observations de Cole et al. (2021) au cours de leur recherche. En effet, ils ont remarqué que les élèves ne se sont pas limités à l'utilisation d'un siège ou d'un espace particulier, effectuant ainsi les modifications qu'ils estimaient nécessaires. Les options proposées par les assises flexibles ont la capacité d'encourager des conduites positives et de décourager les comportements perturbateurs.

Les résultats de Kariippanon et al. (2018) convergent également vers ces observations : en plus des avantages que peut offrir la pédagogie flexible, tels que l'influence positive sur l'autorégulation de l'élève, la collaboration ou encore le bien-être des élèves, les conclusions de cette étude indiquent également que ces espaces ont un impact positif sur l'autonomie des élèves ainsi que sur les relations entre élèves et entre élèves et enseignants. Selon Ryan et Deci (cités par Kariippanon et al., 2018), ces deux aspects jouent un rôle positif en renforçant la motivation intrinsèque et en favorisant le bien-être social et émotionnel.

2.1.4. La place de la différenciation dans la pédagogie flexible

Nous allons ici nous attarder sur la différenciation, un des fondements de la pédagogie flexible. La pratique différenciée étant aujourd’hui incontournable, nous allons voir comment elle est mise en œuvre au sein d’une classe proposant la pédagogie flexible.

Selon le décret "Missions"¹ (Communauté française, 1997) « la pédagogie différenciée est une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage. » (art 5, §12).

Dans la pédagogie flexible, l'aspiration à répondre aux diverses exigences de chaque élève suscite naturellement une différenciation pédagogique. L'objectif est d'assurer que tous les élèves puissent travailler vers un but commun tout en développant pleinement leur potentiel individuel grâce à l'ajustement de l'enseignement en fonction de leurs besoins et caractéristiques spécifiques (Leroux & Paré, 2016, cité par Leroux et al., 2021). Cependant, l'efficacité de la pédagogie différenciée n'est pas solidement établie dans les classes "traditionnelles"; pour que cette pratique soit efficace, elle devrait être mise en œuvre dans un environnement spécifiquement adapté (Kariippanon et al. , 2018).

¹ Le décret mission est un document réglementaire émis par la Communauté française. Ce décret énonce les missions, les responsabilités, les compétences et les obligations professionnelles spécifiques aux enseignants. Il vise à définir les rôles et les attentes envers les enseignants dans le cadre de leur travail au sein du système éducatif.

La recherche menée par Leroux et al. (2021), dans laquelle 27 enseignants québécois sont interrogés sur l'impact de l'aménagement flexible de leur classe, a révélé que l'agencement flexible offre un cadre propice à la mise en œuvre de la différenciation.

La flexibilité dans l'aménagement de la salle de classe s'avère donc être une méthode fondamentale pour les enseignants qui aspirent à offrir une diversité d'activités en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève et donc tenir compte de l'hétérogénéité du groupe présent dans leur classe (Barrett et al., 2013).

Dans leur étude, Neill et Etheridge (2008) concluent qu'un espace physique s'adaptant aux besoins des étudiants est nécessaire pour adopter des approches d'apprentissage centrées sur l'élève.

2.1.5. Le climat de classe présent dans la pédagogie flexible

Durant 2 semaines, Neill et Etheridge (2008) ont organisé des classes utilisant la pédagogie flexible afin d'évaluer la fonctionnalité de ces classes en les comparant à d'autres groupes en pédagogie classique. Concernant l'apprentissage des élèves, les résultats de cette enquête ont montré que l'aménagement flexible de la salle a augmenté leur taux d'engagement, favorisé l'entraide entre eux et amélioré la manière dont ils apprennent. Les deux chercheurs ont conclu cette recherche en notant la supériorité significative de l'ensemble des mesures liées aux groupes des classes fonctionnant en pédagogie flexible. De plus, les résultats prouvent que même si le contenu pédagogique est identique dans les salles de classe dites traditionnelles et flexibles, dans ces dernières, l'augmentation de l'engagement, la favorisation de la collaboration ainsi que l'amélioration de l'apprentissage sont perçus par les étudiants. Il faut cependant rester prudent car cette étude comporte des limites. En effet, elle tente de mesurer l'efficacité de la salle sans nous permettre de faire des affirmations qui mettent en lien l'aménagement flexible avec une modification du comportement ou un impact sur l'apprentissage (Neill & Etheridge, 2008).

Selon Hattie (2017), la réorganisation du mobilier de la classe à elle seule aurait un impact limité. L'impact sur la performance scolaire serait davantage lié aux stratégies métacognitives que l'élève utilise dans le contexte de la classe.

Dans leur étude, Attai et al. (2021) ont obtenu des résultats positifs concernant l'impact de l'aménagement flexible. En effet, cette dernière présente des données qui corroborent l'hypothèse que l'intégration de mobilier flexible dans l'environnement d'apprentissage permet de créer des cadres éducatifs susceptibles d'influencer la manière dont les élèves perçoivent leur salle de classe et, en conséquence, leurs ressentis vis-à-vis de l'école : les résultats démontrent que les élèves des groupes expérimentaux ont manifesté une amélioration dans leur perception globale de leur salle de classe après avoir utilisé le mobilier flexible.

En outre, une perception favorable de l'environnement scolaire des salles de classe mettant en œuvre la pédagogie flexible pourrait potentiellement accroître les opportunités de collaboration et de communication entre les élèves et avec l'enseignant (Kariippanon et al., 2018).

Selon Cole et al. (2021), la configuration des classes, en mettant l'accent sur des idées de sièges et d'espaces de travail ouverts, encourage la collaboration entre pairs. Les élèves perçoivent leur salle de classe comme un lieu ouvert où l'apprentissage se déroule plutôt que comme un environnement rigide. Cette configuration favorise l'interaction et incite les élèves à développer des liens personnels plus étroits avec leur enseignant. L'apprentissage n'est plus perçu comme un processus solitaire, mais comme un processus collaboratif.

Les chaises et les options d'assise deviennent dès lors des éléments essentiels dans l'environnement de la salle de classe pour améliorer l'engagement et l'attention lors de l'apprentissage (Cole et al. , 2021). La disponibilité de sièges et d'espaces flexibles favorise le mouvement au sein de la classe. En l'absence de ce mouvement, l'activité cérébrale diminue, le corps devient inactif, les élèves restent immobiles et l'apprentissage en pâtit (Harvey & Kenyon, 2013, cités par Cole et al. , 2021). Dans la pratique, Cole et son équipe (Cole et al. , 2021), ont observé que les sièges flexibles sont privilégiés aux sièges classiques. En effet, les élèves manifestent une préférence pour la mobilité pendant leur apprentissage plutôt que de rester inactifs sur des chaises conventionnelles (Cole et al. , 2021).

Selon Limpert (2017, cité par Parent et al., 2022), la pédagogie flexible répond aux besoins physiques, sociaux et cognitifs des élèves. Elle est construite sur cinq principes fondamentaux :

- La liberté de choix ;
- La possibilité de mouvement ;
- Le confort ;
- La création d'une vie en communauté ;
- La promotion de la coopération.

2.2. La transition maternel-primaire

Dans cette deuxième partie de la revue de littérature, nous allons aborder cette période charnière dans le parcours scolaire des élèves. Le passage de l'école maternelle à l'école primaire, impliquant de nombreux changements, sera abordé dans la section suivante.

2.2.1. Définition

Tout au long de sa vie, l'être humain est confronté à divers changements qui s'accompagnent souvent de périodes de transition, que ce soit dans son parcours éducatif ou professionnel. Ces moments peuvent susciter des doutes, des inquiétudes ou encore du stress (Mallet & Gaudron, 2005). D'après Fabien et Dunlop (2022, cités par Duval & Bouchard, 2013), les transitions scolaires désignent le processus de changement au cours duquel les enfants évoluent d'une étape à l'autre, entraînant également une modification de leur environnement pédagogique.

Le passage de l'enseignement préscolaire à l'enseignement primaire constitue une étape fondamentale dans la vie de l'enfant (Ahtola et al., 2011). Ce moment de transition scolaire implique des changements significatifs tant au niveau de l'agencement spatial et temporel (Ebbeck et al., 2013), que de l'organisation des activités (Pianta & Stuhlman, 2004) et de la gestion de la classe (par exemple, les règles de conduite) (Bart et al., 2007).

Les résultats d'études menées au sein de l'Union européenne démontrent que les passages entre les différents niveaux d'éducation peuvent influencer le développement, la réussite scolaire et les perspectives futures des élèves. Ces transitions scolaires auront nécessairement des conséquences et des répercussions (Early, 2009). En effet, des expériences positives peuvent jouer un rôle facilitateur tandis que des expériences négatives peuvent entraîner des difficultés à long terme et une sous-performance (Dumcius et al., 2014, Van Laere et al., 2017).

2.2.2. Différences entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire

On observe des changements significatifs entre l'environnement pédagogique du maternel qui priviliege le jeu comme contexte d'apprentissage et de développement, et celui du primaire qui est caractérisé par une transition vers un monde formel axé sur l'enseignement de diverses matières scolaires (Duval & Bouchard, 2013, Ebbeck et al., 2013). Face à ces évolutions,

certains enfants peuvent éprouver plus ou moins de difficultés à s'adapter sur les plans social et scolaire, ce qui peut influencer leur réussite éducative (Duval & Bouchard, 2013, Ebbeck et al., 2013).

En maternel, l'enseignant structure sa classe de manière à permettre à l'enfant de répondre à son besoin de bouger et à son envie d'apprendre (Ebbeck et al., 2013). Cette organisation spatiale, avec ses différents coins et zones d'activités, joue un rôle moteur dans le développement et l'apprentissage de l'enfant, favorisant ainsi l'acquisition de compétences, de stratégies et de connaissances spécifiques à l'éducation préscolaire via un apprentissage actif.

Cependant, toujours selon Ebbeck et al.(2013), l'aménagement spatial de la salle de classe en première année primaire ordinaire diffère généralement de celui de la maternelle. Les "coins" qui étaient présents dans les classes maternelles sont peu fréquents dans les classes de première année traditionnelle et chaque enfant possède généralement son propre pupitre ainsi que son matériel scolaire personnel. Les élèves de première année primaire ont tendance à être moins actifs physiquement que ceux de la maternelle car les occasions de mouvement sont moins fréquentes (Ebbeck et al., 2013). Ils doivent également acquérir la capacité de rester assis et concentrés durant des périodes plus longues tout en étant exposés à des évaluations de type écrit (Pianta & Stuhlman, 2004).

Un des changements majeurs lors de la transition entre ces deux périodes est l'augmentation du nombre d'enfants par enseignant qui diminue la possibilité de dispenser un accompagnement plus personnalisé aux élèves en première année primaire (Bart et al., 2007). Selon le Conseil Supérieur de l'Education (2012), ce ratio joue un rôle significatif dans la nature de la relation entre l'enseignant et chaque enfant : moins il est élevé, plus il favorise l'adoption d'une approche pédagogique différenciée et orientée vers le jeu, permettant ainsi à l'adulte de multiplier les interactions quotidiennes avec les élèves.

Toutes les transformations éducatives mentionnées précédemment ont le potentiel de marquer une discontinuité dans les habitudes des élèves, ce qui pourrait influencer leur capacité à s'adapter de manière variable lors de cette transition scolaire (Niesel & Griebel, 2007). Une meilleure adaptation de l'enfant durant cette période accroît sa préparation à l'apprentissage formel au niveau primaire (Bart et al., 2007).

2.2.3. La transition scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Belgique francophone, un enfant peut commencer l'école maternelle à n'importe quel moment de l'année scolaire dès l'âge de deux ans et six mois. L'obligation scolaire ne débute qu'à partir de la troisième année maternelle (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021), l'objectif de cette mesure étant de combattre les inégalités socio-économiques en offrant à chaque enfant la possibilité d'acquérir un niveau de compétence lui permettant de poursuivre sa scolarité de manière optimale (Carosin et al., 2020). Le passage du milieu d'accueil ou familial à l'école maternelle marque donc la première transition scolaire de l'enfant. À son entrée à l'école primaire, l'élève vit donc sa seconde transition scolaire.

Depuis septembre 2020, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles entre dans une réforme importante avec la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Cette réforme comprend notamment la création d'un nouveau tronc commun qui redéfinit le parcours de l'élève depuis sa première année maternelle jusqu'à la troisième année de l'enseignement secondaire. L'attention portée à la transition entre le maternel et le primaire est en constante augmentation et représente l'une des priorités du Pacte (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Cette priorité vise à instaurer une continuité dans les apprentissages entre ces deux niveaux d'enseignement.

2.2.4. Pratiques facilitatrices

2.2.4.1. Pratiques de transition efficaces

Les procédures de transition englobent les mesures mises en place par les acteurs impliqués dans une période de passage scolaire. Lors de la transition vers le primaire, ces actions pourraient inclure des rencontres préalables avec les parents, la mise en place d'une rentrée progressive pour les enfants ou encore l'organisation d'une journée portes ouvertes permettant aux élèves de découvrir les espaces dédiés à la première année (Early et al., 2001, Pianta et al., 1999).

Selon Pollard et Filer (1996), les enseignants jouent un rôle central lors de la période de transition scolaire car ils sont en mesure d'assister l'enfant dans la construction de son identité au sein du nouvel environnement éducatif. Duval et Bouchard (2013) ajoutent qu'une collaboration est nécessaire entre les enseignants du préscolaire et du primaire. Rimm-Kaufman & Pinta (2000) proposent, par exemple, des activités de type cycle 5-8.

Plusieurs avis divergent à propos de l'efficacité des pratiques. D'après Early (2004), les méthodes de transition les plus efficaces sont celles qui sont planifiées avant le début de l'année scolaire. Selon d'autres auteurs, Ahtola et al. (2011), les pratiques de transition performantes impliquent également la participation active de l'enfant, de la famille et de l'école. Ces propos concordent également avec l'opinion de Pianta et al. (1999) qui soutiennent l'idée d'un système de relations entre divers acteurs sociaux pour assurer une transition réussie. Selon ces auteurs, les relations jouent un rôle de ressource pour les enfants.

Une des pratiques importantes lors de cette transition est l'ajustement socio-scolaire. Celui-ci fait référence à la compétence d'un enfant à satisfaire aux attentes de l'école (comme être attentif et participer aux activités en classe), à construire des relations positives et significatives avec les enseignants et les camarades de classe, ainsi qu'à maintenir une stabilité émotionnelle (Bart et al., 2007). La capacité d'adaptation de l'élève lui permettra de s'ajuster aux nouvelles attentes sociales et scolaires souvent privilégiées par l'enseignement plus formel en première année primaire (Suchodoletz et al., 2009).

Dans cette optique, certains acteurs influents tel que l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) cherchent à préciser la signification de la transition vers l'école primaire. Afin de favoriser cette dernière, l'OCDE a lancé, en 2001, un appel pour une approche plus unifiée et cohérente de l'apprentissage entre l'école maternelle et primaire comme c'est déjà le cas en Scandinavie (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012).

Pour conclure, prendre en compte la continuité entre les environnements éducatifs pourrait contribuer à atténuer les ruptures ressenties au changement de cadres pédagogiques (Ahtola et al., 2011, Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), et ce faisant, favoriser une transition en douceur pour les enfants, soutenant ainsi leur réussite éducative (Pianta et al., 1999).

2.2.4.2. La continuité des apprentissages

Comme mentionné précédemment, la continuité dans les apprentissages est un des objectifs visés dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Examinons ce que cette mise en œuvre peut avoir comme impact.

Dockett et Einarsdottir (2017) soutiennent l'idée que la discontinuité durant la transition offre aux enfants les occasions de relever des défis. Peters (2000) souligne que toutes les

discontinuités rencontrées pendant la transition ne sont pas nécessairement nuisibles mais qu'elles doivent être atténuées et accompagnées pour limiter le sentiment de rupture. Bien que la discontinuité puisse présenter certains avantages, elle ne doit pas occulter l'importance de la continuité.

2.2.5. Freins et limites

Dans leurs recherches, Early et al. (2001) ont découvert que les enseignants rencontraient certains obstacles à la mise en place de ces pratiques facilitant la transition. C'est donc la question qui sera abordée dans ce point.

Early et al. (2001) mettent en lumière les éventuelles difficultés que les enseignants rencontrent. Ces pratiques précédant le début de l'année scolaire sont individualisées et impliquent la participation de la famille. Des défis peuvent surgir lorsque les enseignants font face à des classes surchargées ou lorsque les listes d'élèves sont établies trop tard. De plus, de telles activités requièrent une préparation plus approfondie de la part des enseignants, parfois même pendant les vacances scolaires s'ils souhaitent les organiser avant la rentrée (Early et al., 2001).

Early (2004) ajoute également que les pratiques de transition personnalisées sont plus facilement réalisables dans des classes avec un effectif réduit. En effet, dans des classes plus nombreuses, les enseignants ont tendance à opter pour des pratiques de transition collectives. Par conséquent, le ratio élèves-enseignant peut devenir un obstacle à l'implémentation de pratiques de transition hautement efficaces.

Toujours selon Early (2004) , un obstacle supplémentaire à l'adoption de pratiques de transition réside dans la formation des enseignants. Dans ses recherches, cet auteur a montré que les enseignants ayant bénéficié d'une formation couvrant diverses pratiques de transition pendant leurs études, sont davantage susceptibles d'être enclins à les intégrer en classe. Toutefois, selon cette étude, on constate que peu d'enseignants ont été exposés à une telle formation au cours de leur parcours professionnel.

2.3. Conclusion de la littérature

L'exploration de la littérature sur la pédagogie flexible révèle une approche pédagogique qui dépasse le simple réaménagement de l'espace pour s'inscrire dans une vision globale de l'apprentissage. Elle repose sur la souplesse de l'environnement physique et organisationnel

offrant aux élèves la possibilité de choisir, de se déplacer et de s'approprier leur cadre d'apprentissage. Ces caractéristiques favorisent le confort, la concentration et l'engagement, tout en soutenant l'autonomie et la responsabilisation des apprenants.

De plus, la pédagogie flexible apparaît comme un levier pour la différenciation pédagogique. En multipliant les possibilités d'agencement et d'activités, elle permet de mieux répondre à l'hétérogénéité du groupe-classe, tout en favorisant la collaboration et les relations positives entre pairs et avec l'enseignant. Les recherches soulignent également l'impact de la pédagogie flexible sur le climat de classe qui tend à devenir plus inclusif, coopératif et propice à l'apprentissage actif.

Cependant, les études disponibles dans ce domaine restent limitées et souvent exploratoires, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. Certaines recherches insistent sur le fait que l'effet du mobilier ou de l'espace en lui-même demeure secondaire face à l'importance des pratiques pédagogiques et des stratégies métacognitives mises en œuvre. Par ailleurs, la mise en place de tels environnements exige des moyens matériels, une réflexion organisationnelle et un accompagnement soutenu des enseignants.

Concernant la transition entre les enseignements maternel et primaire, la littérature indique que ce passage constitue une étape cruciale du parcours scolaire, marquée par des changements significatifs sur les plans organisationnel, spatial, pédagogique et relationnel. Cette période de passage peut avoir des conséquences durables sur le développement, la réussite et le bien-être des enfants. Les recherches soulignent que la qualité de cette transition dépend largement des expériences vécues : si elles sont positives et soutenues, elles facilitent l'adaptation et renforcent la motivation, tandis que des expériences négatives risquent d'entraîner des difficultés scolaires et émotionnelles à long terme.

Les différences entre les environnements éducatifs représentent une source potentielle de discontinuité. Dans ce contexte, la Fédération Wallonie-Bruxelles a fait de la continuité pédagogique une priorité, notamment via le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et la mise en place d'un tronc commun visant à atténuer cette rupture.

Les pratiques de transition efficaces mettent en avant la collaboration entre enseignants du préscolaire et du primaire, l'implication des familles et la préparation en amont de la rentrée. Elles favorisent l'ajustement socio-scolaire de l'enfant et soutiennent son adaptation à de

nouvelles attentes sociales et scolaires. Cependant, leur mise en œuvre reste freinée par des obstacles structurels et organisationnels : nombre d'élèves élevé, manque de temps, préparation exigeante et déficit de formation des enseignants.

Enfin, la littérature insiste sur l'importance d'instaurer des passerelles réelles entre le maternel et le primaire en combinant la continuité des apprentissages, l'accompagnement des élèves et les pratiques collaboratives. Si certaines discontinuités peuvent être sources de défis constructifs, elles doivent être encadrées afin d'éviter qu'elles ne deviennent des obstacles. La réussite de cette transition repose ainsi sur une action concertée entre enseignants, familles et institutions éducatives, condition essentielle pour offrir aux enfants un parcours scolaire fluide, cohérent et porteur de réussite.

Les différents éléments présentés lors de cette revue de la littérature vont nous permettre de comprendre le cadre dans lequel nous essayerons de répondre à la question de recherche suivante :

« Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ? »

3. Question et objectif de recherche

Le présent travail a commencé par une revue de la littérature concernant la pédagogie flexible ainsi que la transition scolaire maternel-primaire. Elle a présenté la pédagogie flexible et ses composantes ainsi que certains aspects de la transition scolaire et les défis auxquels les élèves peuvent faire face durant cette période.

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment certaines pratiques issues de la pédagogie flexible peuvent influencer la transition maternel-primaire lorsque la pédagogie est implémentée en première année primaire.

Ces éléments ont conduit à la formulation de la question de recherche suivante :

« Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ? »

Cette étude vise à examiner les récits des enseignants interrogés pour comprendre les perturbations, les questionnements ou les réflexions au sujet des pratiques de la pédagogie flexible lors de la transition scolaire. Elle cherche à comprendre le point de vue des enseignants qui vivent cette transition scolaire dans de telles conditions.

4. Méthodologie

Dans ce type de recherche, il est important de garder une cohérence entre la question de recherche, la posture de chercheur, les objectifs de la recherche, le cadre théorique ainsi que les méthodes employées (Gaudet & Robert, 2018). Ici, l'objectif est d'identifier et de comprendre les facteurs issus de la pédagogie flexible pouvant influencer la transition entre l'enseignement maternel et primaire. C'est pourquoi une recherche qualitative à visée compréhensive a été sélectionnée, en menant des *focus groups* avec des enseignants volontaires. Ces entretiens, grâce à l'interaction entre le chercheur et les participants, permettent d'accéder aux opinions, vécus et visions des enseignants, offrant ainsi une compréhension approfondie et éclairée du sujet abordé (Baribeau & Royer, 2012).

4.1. Méthode de recherche

Afin d'apporter une réponse optimale à la question de recherche, la **méthode qualitative** est sélectionnée pour cette étude.

Cette approche s'engage à dévoiler la signification ou le sens d'un phénomène (Biou et al., 2021). Notre intérêt portant sur le point de vue des enseignants, l'approche qualitative se montre pertinente car elle se concentre principalement sur la compréhension de la réalité telle qu'elle est perçue par les participants. Dionne (2018) rejoint cette vision en ajoutant que récolter des données à travers une approche qualitative, permet au chercheur de comprendre l'étendue et la profondeur du phénomène étudié.

Dans cette recherche, l'approche qualitative sera utilisée pour donner du sens aux informations recueillies (De Sardan, 2008, cité par Lejeune & Bénel, 2012). Pour notre question de recherche, l'approche compréhensive a été privilégiée car elle permet d'analyser le vécu des participants afin de proposer notre interprétation du phénomène étudié, conformément à la théorie de l'intercompréhension humaine (Paillé & Mucchielli, 2016). D'après Poisson (1983,

p.371), l'approche qualitative permet de « saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ».

Dans ce contexte, notre tâche de chercheur consiste à saisir les valeurs et les perspectives que les personnes interrogées attribuent au phénomène étudié (Poisson, 1983). Notre objectif étant d'obtenir une compréhension approfondie des données recueillies plutôt que d'en expliquer les causes, il correspond à cette approche qualitative (Lejeune & Bénel, 2012, Imbert, 2010).

Selon Paillé et Mucchielli (2016), le but d'une recherche qualitative n'est pas de parvenir à des conclusions mathématiques, mais de comprendre et d'extraire le sens des entretiens et des rencontres personnelles. C'est précisément dans cette optique que cette recherche a été conçue, avec pour objectif d'aller à la rencontre d'enseignants aux parcours variés afin de comprendre et d'interpréter leurs ressentis et leurs explications. De plus, Imbert (2010) ajoute que la recherche qualitative se révèle pertinente pour les questions concernant l'éducation, comme c'est le cas dans le contexte de notre problématique.

4.2. Population cible et échantillonnage

La revue de la littérature concernant la période charnière de transition maternel-primaire a mis en évidence l'étroite collaboration nécessaire entre les enseignants de troisième maternelle et première primaire. C'est pourquoi, il est essentiel de croiser leurs regards dans notre recherche afin de garantir une richesse des échanges.

Les entretiens ont été menés auprès de quatorze enseignants, et plus précisément, auprès de sept binômes d'enseignants composés dans chaque cas d'enseignants de la même école, le premier en charge de la troisième année maternelle et le second en charge de la première année primaire où la pédagogie flexible est mise en place. Selon Yin (1991, cité par Giordano et al., 2016), les recherches qualitatives ont généralement pour objet d'étude un petit nombre de cas spécifiques. Romelaer (2005) ajoute qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un échantillon exhaustif ; il est préférable de trouver un compromis sur le nombre d'entretiens afin d'explorer de manière approfondie une diversité adéquate de situations.

Dans le but de contextualiser la suite de la recherche, le tableau ci-dessous présente les participants rencontrés sous leur nom d'emprunt.

Tableau 1 : liste des participants

Entretien 1	Enseignante de M3	Coralie
	Enseignante de P1	Sabine
Entretien 2	Enseignante de M3	Sophie
	Enseignante de P1	Justine
Entretien 3	Enseignante de M3	Estelle
	Enseignante de P1	Virginie
Entretien 4	Enseignante de M3	Françoise
	Enseignante de P1	Catherine
Entretien 5	Enseignante de M3	Sandrine
	Enseignant de P1	Thomas
Entretien 6	Enseignante de M3	Anne-Cécile
	Enseignante de P1	Charline
Entretien 7	Enseignante de M3	Isabelle
	Enseignante de P1	Valérie

Pour recruter des participants, il a d'abord été nécessaire de soumettre un dossier à la Commission de Vigilance Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE). Après avoir obtenu son approbation, la recherche de participants a pu commencer.

L'échantillonnage basé sur le volontariat permet de mobiliser des formateurs directement impliqués et disponibles. Cependant, cette méthode présente certaines limites : selon Beaud (2009) elle ne permet pas de généraliser les résultats obtenus, les volontaires possédant souvent des traits psychologiques particuliers, comme le désir de plaire, la quête de connaissances ou encore le besoin de résoudre certains problèmes, ce qui rend toute généralisation incertaine. Toutefois, dans le cadre de cette étude, cette méthode d'échantillonnage reste la plus appropriée, car l'objectif n'est pas de produire des résultats généralisables, mais plutôt d'approfondir la compréhension d'un phénomène à travers les témoignages des participants (Beaud, 2009).

Ces enseignants étaient volontaires puisque ce sont eux qui ont fait la démarche de nous contacter après avoir été informés de notre recherche par annonce (Annexe 1). Ces participants étaient invités à nous envoyer un courriel via l'adresse mail universitaire mentionnée. Nous avons préféré ne pas passer directement par les directions d'écoles, pour éviter que les enseignants se sentent influencés ou obligés de participer à notre recherche. En effet, Romelaer (2019) explique qu'un entretien est une méthode de recueil de données dans laquelle le participant doit se sentir totalement libre.

4.3. Collecte de données

4.3.1. Entretiens

Il est primordial que les instruments de collecte de données soient en adéquation avec la problématique de recherche afin de récolter des données qui permettront au chercheur de comprendre le phénomène étudié (Dionne, 2018). Dans le cadre de cette recherche, les données seront recueillies via des *focus groups*. Dans son ouvrage, Hennink (2007), définit ce type d'entretien comme une méthode singulière de recherche qualitative qui implique des discussions autour d'un ensemble spécifique de questions avec un groupe prédéfini de participants. Distincte d'autres méthodes qualitatives, le *focus group* se démarque par son objectif, sa composition et son processus de collecte de données. Son objectif central est de rassembler une variété de perspectives concernant le sujet de recherche et d'adapter les questions aux réactions des participants. L'utilisation d'un cadre de groupe vise à recueillir une quantité plus étendue d'informations au cours d'une seule session, comparativement à ce qu'atteindraient des entretiens individuels.

La force du *focus group* réside dans sa capacité à mobiliser quatre éléments fondamentaux et puissants : le récit, la dynamique de groupe, l'initiative individuelle et l'expérimentation (Marty, 2021). Cette approche génère des données de haute qualité. Lorsqu'il est bien conduit, avec des participants soigneusement sélectionnés et en prenant en compte des dynamiques déjà présentes sur le terrain, le *focus group* se révèle être un outil remarquable pour exploiter l'intelligence collective (Marty, 2021).

Au cours des entretiens, nous avons également utilisé des « reformulations-résumé » (Romelaer, 2019, p.157) pour vérifier que le sens des propos des participants était bien respecté. Ces reformulations leur offraient également la possibilité de clarifier ou d'enrichir leurs propos (Gaudet & Robert, 2018). En effet, ce type d'entretien permet aux personnes interrogées

d'approfondir leur réflexion sur les concepts abordés, tout en maintenant un cadre défini (Dionne, 2018).

Il convient toutefois de souligner que la qualité et la quantité des données collectées dépendent des compétences du chercheur conduisant les entretiens (Savoie-Zjac, 2003, cité par Gaudet & Robert, 2018). Selon Romelaer (2019), mener des entretiens est une technique qui, comme toute autre, nécessite de la pratique pour être affinée. Dans cette perspective, nous ne prétendons pas que nos entretiens soient parfaitement réalisés, mais nous affirmons qu'ils ont permis, au fil du temps, une amélioration de notre pratique.

Tous les entretiens ont été réalisés dans la classe de première année primaire afin de pouvoir visualiser du matériel pour illustrer certains propos. En ce qui concerne la prise de rendez-vous, les participants avaient la liberté de choisir la date et l'heure qui leur convenaient le mieux, soit pendant leurs heures de pause, soit en dehors du temps scolaire. Nous leur avons précisé que la durée approximative des entretiens serait de 45 minutes. Les entretiens ont été réalisés durant les mois de mai et juin 2025.

Au préalable, les participants ont lu et signé la lettre de consentement (Annexe 2). Les discussions ont été enregistrées afin de pouvoir être intégralement retranscrites.

Afin d'établir un climat de confiance dès le début de la rencontre, nous leur avons fourni des informations contextuelles sur le contexte global de la recherche et nous les avons rassurés sur la confidentialité, la garantie de leur anonymat et le respect du règlement général de protection de données (Romelaer, 2005). En effet, selon Dionne (2018), l'essentiel pour un chercheur est de créer les conditions les plus favorables afin que les participants se sentent à l'aise pour exprimer non seulement leur point de vue mais aussi pour discuter librement des aspects qui les opposent ou les relient ainsi que des nuances entre leurs visions, croyances ou opinions. Ces objectifs sont précisément ceux visés par ce dispositif.

4.3.2. Outils de collecte de données

Ces échanges ont été organisés autour d'un guide d'entretien (Annexe 3) élaboré à l'avance et comprenant des questions ouvertes traitant des concepts développés dans la revue de la littérature.

L’élaboration de ce guide a été réalisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une analyse approfondie de la littérature scientifique et professionnelle a permis d’identifier les principaux concepts, variables et enjeux liés à la pédagogie flexible et à la transition scolaire. Dans un second temps, ces éléments ont été organisés en axes thématiques couvrant à la fois les aspects matériels, pédagogiques, socio-émotionnels et organisationnels de l’environnement d’apprentissage.

Avant d’aborder le cœur du sujet, nous avons posé quelques questions introductives. Ensuite, la première thématique portait sur la perception qu’ont les participants de la pédagogie flexible. Comme mentionné dans la théorie, la pédagogie flexible peut être mise en œuvre de diverses manières. Il était donc essentiel de recueillir leur définition du concept afin de clarifier ce point avant de poursuivre l’entretien. Les autres thématiques étaient les suivantes : l’environnement physique et le matériel d’apprentissage, les pratiques pédagogiques et l’organisation des apprentissages, la gestion de la transition maternel-primaire, le développement socio-émotionnel des élèves, la collaboration avec les parents, les facteurs limitants et facilitateurs, et enfin, leurs perspectives et recommandations.

Chaque thématique a ensuite été déclinée en dimensions précises, traduites en questions ouvertes destinées à susciter des réponses riches et nuancées, tout en laissant aux participants la liberté d’exprimer leurs perceptions et expériences. Enfin, des relances ciblées ont été intégrées afin de favoriser l’illustration des propos par des exemples concrets ou d’approfondir certains points, offrant l’occasion aux participants de faire émerger des idées nouvelles.

4.4. Méthode d’analyse des données

La retranscription des entretiens dans leur intégralité à partir de l’enregistrement est primordiale afin d’offrir au chercheur une disponibilité d’esprit plus importante que celle dont il dispose au moment de l’entretien. Chaque entretien a été enregistré puis retranscrit dans sa totalité. Les données des participants sont également anonymisées de manière à permettre l’analyse de données qualitatives (Ramos, 2015).

L’analyse consiste à attribuer du sens aux données recueillies afin de répondre à l’objectif et à la question de recherche. Il est donc crucial de relever les caractéristiques des données récoltées afin de saisir les effets, les variations et les spécificités du phénomène étudié (Dionne, 2018). Pour ce faire, l’analyse thématique, définie par Dionne (2018, p. 328) comme « une méthode

pour identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données », a été privilégiée. Ce choix méthodologique est particulièrement pertinent pour les premières expériences en recherche qualitative, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), surtout lorsqu'un nombre limité de sujets est interviewé, ce qui est le cas ici. En outre, Dionne (2018) souligne la fréquence de cette approche en recherche qualitative, notant que l'analyse thématique permet d'organiser, de décrire et d'interpréter de manière approfondie divers aspects du sujet étudié.

Cette méthode est caractérisée par une démarche systématique pour identifier, regrouper et explorer les thèmes présents dans la retranscription des entretiens. Elle est définie comme étant une approche d'analyse qualitative qui implique une identification méthodique, un regroupement systématique et une évaluation des thèmes présents dans un ensemble de données (Benyekhlef, 2022). Paillé et Mucchielli (2016) ajoutent que cette technique de mise en évidence consiste à examiner la fréquence des thèmes dans les divers matériaux, à les regrouper, à identifier les contradictions ou les complémentarités entre eux.

Ce type d'analyse place le chercheur dans une position descriptive de la recherche plutôt qu'interprétative ou explicative (Paillé & Mucchielli, 2016). Jodelet (2003) ajoute qu'il est impératif d'adopter une « posture réflexive » lors d'une recherche qualitative. En effet, Chiseri-Strater (1997, cité par Girard et al., 2015, p. 10) confirme que « la dimension subjective est incontournable dès lors que tous les chercheurs ont des opinions ». Nous en sommes conscients et nous avons pris soin de limiter et de contrôler cette subjectivité tout au long de cette recherche. Notre objectif est donc d'interpréter le vécu des enseignants volontaires, tout en maîtrisant l'influence de notre propre expérience.

L'analyse thématique remplit deux rôles principaux : d'une part, elle consiste à repérer tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche dans le corpus étudié, et d'autre part, elle permet d'identifier les relations entre ces thèmes, telles que les similitudes, les divergences, les oppositions ou les complémentarités dans l'ensemble du matériau récolté.

Une fois les entretiens réalisés, nous avons dans un premier temps procédé à la retranscription intégrale de ceux-ci grâce aux enregistrements qui nous garantissent une exactitude des propos tenus lors des discussions (Annexe 5). Durant ce temps de retranscription, nous avons entrepris une phase de pré-analyse (Souli & Chouigui, 2015) : nous avons utilisé la méthode d'inscription en marge proposée par Paillé et Mucchielli (2016) qui consiste à inscrire les thèmes rencontrés dans une colonne située à droite du texte.

Dans un deuxième temps, nous avons entamé la phase de codification qui démarre par une thématisation séquencée hypothético-déductive ; elle implique une lecture attentive de la transcription de l'entretien et la création d'une liste de thèmes identifiés à partir des passages importants (Paillé & Mucchielli, 2016 ; Souli & Chouigui, 2015). Cette approche séquencée facilite une analyse rapide, efficiente et cohérente du contenu. En effet, une fois la liste des thèmes établie, elle est appliquée à l'ensemble du matériel recueilli.

Nous avons enfin entamé le regroupement thématique qui implique une démarche méthodique visant à identifier, regrouper et éventuellement examiner de manière discursive les thèmes abordés dans un ensemble de données. (Paillé & Mucchielli, 2016).

« Le chercheur doit interroger les données, les analyser de manière comparative et faire ressortir la logique qui en découle » (Wolcott, 1994, cité par Dionne, 2018, p. 326). Dans cette démarche, nous avons utilisé Corpus, un logiciel d'analyse documentaire par codage, qui permet d'identifier les thématiques principales après avoir recensé les différents thèmes. Ce qui nous a conduit à la création d'un arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) offrant une vue d'ensemble synthétique des données recueillies lors des sept *focus groups* réalisés. Ce logiciel permet également un « mode d'inscription en marge » (Paillé & Mucchielli, 2016), à droite du texte, ce qui a révélé sa praticité pour l'exercice de thématisation.

L'arbre thématique élaboré (Annexe 4) fournit une représentation synthétique et structurée du contenu analysé. Il s'agit essentiellement d'une vue d'ensemble de la problématique considérée, rassemblant l'intégralité du corpus analysé (Paillé & Mucchielli, 2016). Paillé et Mucchielli (2016) définissent l'arbre thématique comme « schématisation rassemblant l'ensemble des regroupements thématiques, normalement sous la forme de subdivisions entre des troncs et des branches » (p.86)

Cet arbre classe les thèmes en fonction de leur importance pour les résultats globaux, de leur pertinence et de leur relation avec la problématique étudiée. Cette hiérarchisation vise à explorer en profondeur les associations entre les thèmes, leurs similitudes, leurs différences et leurs interdépendances (Paillé & Mucchielli, 2016). L'objectif n'est plus simplement de définir les thèmes, mais plutôt de les interroger, de les confronter les uns aux autres afin de discuter de la problématique.

5. Présentation des résultats

Les résultats suivants sont issus des sept *focus groups* décrits précédemment et vise à répondre notre question de recherche : « **Comment la pédagogie flexible peut-elle influencer la transition maternel-primaire ?** ». Cette problématique traduit notre volonté de comprendre comment les enseignants perçoivent la transition maternel-primaire dans les classes qui adoptent la pédagogie flexible.

L'analyse qualitative de ces données s'est inspirée de la méthodologie décrite par Paillé et Mucchielli (2016) et a abouti à l'élaboration d'un arbre thématique global. Ce schéma offre une vue d'ensemble des principaux thèmes et sous-thèmes qui se dégagent des entretiens. Grâce à ce processus, il a été possible de mettre en lumière le sens général des propos recueillis, en repérant à la fois les répétitions, les divergences et les nuances au sein des discours (Paillé & Mucchielli, 2016).

Les résultats présentés sont illustrés par des extraits issus des *focus groups* menés avec les enseignants. Par souci de concision, des numéros ont été insérés entre parenthèses dans le texte ; ceux-ci renvoient directement aux propos des participants recueillis lors des entretiens.

5.1. Perceptions de la pédagogie flexible

5.1.1. Définitions de la pédagogie flexible

La souplesse constituant l'un des principes fondamentaux de la pédagogie flexible, il était essentiel de recueillir auprès des participants leur propre définition de ce concept. Cela permet non seulement de comprendre comment ceux-ci interprètent la pédagogie flexible et la mettent en pratique et également de situer leurs perceptions avant d'explorer plus en détail son influence sur la transition maternel-primaire. Cette étape initiale offre un cadre commun pour analyser ensuite les expériences et les avis des enseignants, tout en tenant compte des variations individuelles dans la compréhension et l'application de cette approche pédagogique.

En effet, les participants rencontrés ont des perceptions différentes concernant cette pédagogie. Certains enseignants mettent l'accent sur l'aspect humain qu'elle favorise ; notamment à travers l'acceptation des différents profils des élèves, la prise en compte de leurs besoins individuels, la liberté de choix ainsi que le climat de classe qu'elle instaure.

« Pour moi, c'est vraiment une manière de repenser l'environnement et la posture de l'enseignant. Il ne s'agit pas seulement de mobiliers même si ça en fait partie. J'ai des tables modulables, des assises différentes, un coin lecture avec poufs, tapis... Mais surtout, j'offre de la liberté aux enfants : ils choisissent leur place, leur ordre d'activités via un plan de travail. » (Justine, 2/8)

« Pour moi la pédagogie flexible c'est vraiment une philosophie qui repose sur le respect de l'enfant dans sa globalité. C'est accepter que chaque enfant soit différent, qu'il ait des besoins, des rythmes, des intérêts variés. » (Catherine, 4/9)

« C'est d'abord un état d'esprit. Ça veut dire qu'on accepte que tous les enfants ne rentrent pas dans le même moule et qu'on adapte notre posture d'enseignant. » (Sandrine, 5/26)

« C'est là qu'on voit que la pédagogie flexible, ce n'est pas juste des outils. C'est une ambiance, un climat, une façon d'amener les enfants à se sentir compétents, autonomes et écoutés. » (Sandrine, 5/43)

« La pédagogie flexible c'est d'abord donner le choix aux enfants. Le choix de leur posture, du lieu où ils vont travailler, et parfois même de la manière dont ils vont apprendre quelque chose. » (Valérie, 7/23)

D'autres ajoutent que l'aménagement et le mobilier flexible sont des outils permettant d'atteindre les objectifs humains qu'ils visent à travers leur pratique.

« Je crois que c'est ça le cœur de la pédagogie flexible : observer les besoins des enfants et adapter l'environnement pour y répondre. Le mobilier ce n'est qu'un outil. Ce qui compte c'est la liberté qu'on leur donne... » (Charline, 6/18)

« En fait, c'est un tout...c'est une philosophie de l'apprentissage, bien plus qu'un agencement de mobilier. » (Sophie, 2/19)

« La pédagogie flexible ce n'est pas juste une question de mobilier modulable ou de coussins par terre, même si c'est l'image qu'on voit souvent sur Internet. C'est une façon de penser la classe autrement, en s'adaptant aux enfants, à leurs besoins, à leurs rythmes. » (Thomas, 5/23)

5.1.2. Principes fondamentaux de la pédagogie flexible

Lors des entretiens, les enseignants interrogés ont été invités à partager leur vision des principes fondamentaux de la pédagogie flexible. Une partie d'entre eux a mis en avant l'importance de la liberté de choix pour les élèves, considérée comme un élément central de leur pratique. Selon eux, cette liberté permet aux enfants de s'engager davantage dans les activités, de développer leur autonomie et de devenir acteur de leur apprentissage.

« Le tout premier principe, c'est la liberté de choix. Offrir à l'enfant la possibilité de choisir où et comment il travaille, c'est énorme. Ça ne veut pas dire qu'il fait ce qu'il veut quand il veut. Mais il a une marge de manœuvre. » (Justine, 2/12)

« J'ajouterais un principe fondamental chez les petits : le choix. Offrir des choix, c'est pas juste pour faire plaisir ou divertir. C'est un vrai levier de développement. Quand un enfant choisit une activité, il s'engage différemment. Il se sent acteur. Et c'est là que l'apprentissage est plus profond. » (Sophie, 2/36)

Les enseignants ont également insisté sur l'importance de l'autonomie que la pédagogie flexible permet de développer chez l'enfant. Selon eux, elle peut favoriser la responsabilisation et la confiance en soi de l'élève car elle lui donne la possibilité de prendre des décisions.

« Puis il y a aussi l'autonomie. On parle beaucoup d'autonomie mais en pédagogie flexible, on la vit vraiment. Parce que l'organisation de la classe oblige l'enfant à planifier, à décider, à s'autoévaluer. Et nous, enseignants, on change de posture. On devient plus accompagnateurs qu'instructeurs. On guide, on observe, on ajuste. » (Justine, 2/14)

« Le deuxième, c'est l'autonomie. Donner aux élèves les moyens de gérer leur travail : choisir la tâche, l'endroit, parfois les outils. » (Charline, 6/29)

« La responsabilisation. Quand tu donnes le choix à un élève, tu lui dis implicitement : "Je te fais confiance." Et ça change la posture. » (Valérie, 7/33)

« La confiance : faire confiance aux enfants pour qu'ils fassent les bons choix, tout en les guidant. » (Anne-Cécile, 6/30)

Les enseignants ont également beaucoup insisté sur l'importance de la différenciation. Pour y parvenir, ils soulignent qu'une observation attentive des élèves est indispensable, afin d'adapter au mieux les supports, l'organisation de l'espace et le rythme des activités. Cette approche permet de répondre efficacement aux besoins variés des élèves et de favoriser leur engagement.

« La différenciation naturelle. Parce que dans une classe flexible, les enfants ne font pas tous la même chose au même moment et c'est normal. Il n'y a pas une norme imposée. Il y a des parcours différents. » (Sophie, 2/15)

« Je pense aussi que l'adaptabilité est un pilier. » (Françoise, 4/10)

« Je dirais que le premier, c'est l'individualisation. Chaque élève avance à son rythme, on respecte ses besoins, ses forces, ses fragilités. » (Thomas, 5/33)

« Le premier, c'est l'adaptabilité. Adapter l'espace, les supports, les rythmes à l'enfant. Pas juste faire joli ou différent mais réfléchir à ce que chaque aménagement apporte vraiment. » (Valérie, 7/32)

« *C'est l'adaptation. Observer les enfants, voir comment ils fonctionnent et ajuster l'environnement et les activités pour que chacun puisse apprendre dans de bonnes conditions. On ne part pas de la méthode, on part de l'enfant en premier lieu.* » (Charline, 6/29)

« *Je pense qu'un dernier principe, c'est l'observation permanente. Tu ne peux pas être en pédagogie flexible et rester derrière ton bureau. Tu circules, tu regardes comment ça se passe, tu ajustes.* » (Isabelle, 7/38)

« *Le principe de base, c'est le respect du rythme de chacun [...] Certains enfants ont besoin de plus de temps pour entrer dans une activité, d'autres foncent tout de suite. Je rajouterais peut-être aussi la variété : varier les supports, les postures, les types d'activités pour maintenir la motivation.* » (Anne-Cécile, 6/30)

Un autre point mis en avant par les enseignants concerne le climat de classe. Ils expliquent que la pédagogie flexible favorise la coopération entre les élèves et contribue à instaurer un environnement bienveillant.

« *Et puis il y a la coopération. Les enfants apprennent aussi énormément les uns des autres. Dans mes coins, il y a souvent des entraides spontanées, des moments où un enfant va montrer à un autre comment faire. C'est précieux.* » (Françoise, 4/10)

« *Il y a la bienveillance, mais pas au sens gentil du terme. C'est une bienveillance exigeante. On attend beaucoup des enfants mais dans un climat où l'erreur est permise.* » (Sandrine, 5/38)

5.2. La place de l'autonomie dans la pédagogie flexible durant la transition maternel-primaire

5.2.1. L'autonomie dans la pédagogie flexible

L'un des thèmes principaux qui se dégagent des entretiens est l'autonomie que la pédagogie flexible permet de développer chez les élèves. Les enseignants soulignent que cette approche encourage les enfants à organiser leur travail, prendre des décisions et s'autoévaluer, tout en avançant à leur propre rythme. Elle favorise également la gestion du temps, l'auto-régulation et la prise d'initiative, en donnant aux élèves la possibilité de se prendre en charge, d'utiliser les ressources disponibles et de travailler de manière indépendante.

« *Ça va être de l'autonomie dans la gestion de leur travail, même par rapport aux petits contrats. [...] Et une fois que j'ai beaucoup manipulé, je vois : celui-là je dois rester tout près, celui-là c'est parti, tu vas tout seul et tu as un petit travail tout seul. En fait, c'est que ça, moi, mon métier, c'est vraiment les pousser à max dans l'autonomie.* » (Coralie, 1/50)

« Ce serait sans hésiter le plan de travail. C'est vraiment l'objet central de mon fonctionnement. Chaque enfant a le sien adapté à son rythme, à ses besoins et il peut l'utiliser de façon autonome. » (Catherine, 4/5)

« On parle beaucoup d'autonomie mais en pédagogie flexible, on la vit vraiment. Parce que l'organisation de la classe oblige l'enfant à planifier, à décider, à s'autoévaluer. » (Justine, 2/14)

« Pour moi, l'environnement flexible c'est le terrain d'entraînement de l'autonomie. » (Thomas, 5/86)

« Ils apprennent à se positionner en fonction de ce qu'ils ont à faire. » (Catherine, 4/99)

« Je trouve que ça leur amène aussi l'autonomie. Ils doivent se prendre un peu en charge, aller chercher dans les casiers ce qui leur faut et travailler tout seul, attendre aussi que Madame soit libre pour pouvoir venir vérifier... » (Virginie, 3/21)

« Ce qui change, c'est qu'on intègre plus d'autonomie dans la gestion du temps. » (Catherine, 4/30)

« Ce n'est pas une planification autonome à 100 % mais c'est un début d'auto-régulation et c'est précieux. » (Catherine, 4/69)

« Ils deviennent beaucoup plus débrouillards. Ils vont chercher ce qu'il leur faut, ils rangent sans qu'on ait à leur courir après... » (Valérie, 7/51)

Toutefois, les enseignants insistent sur la nécessité de rester vigilant avec certains élèves. Même si la pédagogie flexible favorise l'autonomie, elle peut parfois permettre à certains élèves de contourner les consignes ou de ne pas s'investir pleinement lorsqu'ils n'en ont pas l'envie. L'accompagnement attentif de l'enseignant reste donc essentiel pour s'assurer que chaque élève profite réellement de cette liberté et continue à progresser.

« Il y a des enfants, s'ils n'ont pas envie, le jour où ils n'ont pas envie, la pédagogie flexible leur permet parfois de passer entre les mailles et de ne pas travailler pendant un moment. » (Virginie, 3/73)

« Ici, ils savent se gérer tout seuls dans les moments creux normalement. Normalement, quand ils ne sont pas en train de faire des bêtises avec ce qu'on a demandé. Quand ils n'ont pas envie de contourner la consigne aussi, en faisant autre chose, mais bon. » (Estelle, 3/107)

5.2.2. Bénéfices de l'autonomie

Les enseignants soulignent que l'autonomie offerte par la pédagogie flexible permet aux élèves de s'organiser, de planifier leurs activités et d'assumer des responsabilités. Elle renforce également la confiance en soi, l'initiative et l'adaptation, tout en développant des compétences

transversales comme l'auto-contrôle, la patience et l'organisation, qui constituent des bases solides pour leur apprentissage. Dans ce cadre, la pédagogie flexible apparaît non seulement comme une organisation adaptable, mais aussi comme un véritable levier pour développer la responsabilité et la confiance en soi chez l'enfant.

« Ils choisissent leur place, leur ordre d'activités via un plan de travail. Ils ont des responsabilités, ils savent où sont les choses. » (Justine, 2/8)

« Ils apprennent à s'organiser, à réfléchir à ce qu'ils veulent apprendre ou faire. » (Françoise, 4/68)

« L'autonomie qui explose. Ils osent plus, ils viennent moins me demander à chaque étape. » (Charline, 6/36)

« Elle leur donne des bases solides : autonomie, confiance, capacité à s'adapter. Et c'est ça qui fait toute la différence. » (Françoise, 4/95)

« En les accompagnant là-dedans, tu les aides à développer des compétences d'organisation, de patience, d'auto-contrôle. » (Sandrine, 5/87)

5.2.3. L'autonomie durant la transition scolaire

Concernant l'autonomie des élèves en troisième maternelle, certains enseignants trouvent que les enfants sont déjà très autonomes, capables de gérer seuls des activités et des responsabilités.

« En maternelle, ils apprennent à faire seul, à se repérer, à s'habiller, à gérer un atelier... mais en primaire, on attend d'eux qu'ils soient capables de se concentrer plus longtemps, de comprendre une consigne écrite, de finir un travail dans un certain laps de temps. Et ça, c'est un cap. » (Thomas, 5/59)

« Et comment faites-vous pour favoriser concrètement l'autonomie dans vos classes ? - En maternelle, tout est pensé pour cela. On commence par mettre ses chaussures, ouvrir sa boîte à tartines, aller aux toilettes seul. Puis choisir une activité, persévéérer, se corriger. [...] Je les encourage à chercher des solutions seuls ou entre eux. J'utilise aussi des pictogrammes pour qu'ils puissent suivre des consignes seuls. Et certains enfants deviennent tuteurs pour aider les autres. Ça les valorise énormément. Il y a même des petits rituels : le responsable des livres... » (Alice et Sophie, 5/65-66)

Les enseignants mettent en évidence le rôle l'autonomie durant la transition. Selon eux, certains enfants arrivent en primaire avec une autonomie développée, ce qui rend l'adaptation plus fluide. En revanche, d'autres enseignants perçoivent que les élèves ont été très guidés en troisième maternelle et se retrouvent déstabilisés face aux nouvelles exigences, comme la gestion de leur matériel et de leur travail. Les enseignants insistent sur l'importance de préserver et de soutenir l'autonomie acquise en maternelle, tout en accompagnant ceux qui ont besoin de

repères supplémentaires, afin que la transition se fasse de manière équilibrée et sécurisante pour tous.

« Il y a l'autonomie. En M3, ils sont encadrés de près, et en P1, on leur demande tout à coup de gérer leur matériel, leurs cahiers, leurs affaires... Certains adorent mais pour d'autres, c'est un vrai challenge. » (Valérie, 7/130)

« Les enfants qui ont déjà ce réflexe d'autonomie, c'est beaucoup plus fluide. » (Valérie, 7/122)

« Je pense que c'est ça qui aide le plus. De ne pas casser l'autonomie acquise... » (Sabine, 1/78)

« J'en ai aussi qui se sentent vite perdus avec plus d'autonomie. Ils sont habitués à ce qu'on leur dise quoi faire à chaque minute et là ça les déstabilise un peu quoi. » (Charline, 6/90)

« Ben nous, en fait l'autonomie. Parfois, on a un sentiment que... on régresse un peu parce que on n'est pas aussi bien formé pour l'autonomie en primaire qu'en maternelle. » (Sabine, 1/51)

5.3. La place de la différenciation dans la pédagogie flexible durant la transition maternel-primaire

5.3.1. La différenciation dans la pédagogie flexible

Les enseignants considèrent la différenciation comme un pilier de la pédagogie flexible. Elle permet d'adapter le rythme, les supports et les parcours à chaque élève, grâce notamment aux plans de travail, aux ceintures de compétences ou aux échelles de lecture. La différenciation s'étend aussi à l'organisation de l'espace et du temps, offrant aux enfants des environnements de travail individuel ou en groupe selon leurs besoins. Cette flexibilité favorise l'autonomie, la motivation et le bien-être des élèves tout en respectant les objectifs d'apprentissage.

« Le système de l'échelle de lecture, ça peut nous aider à justement différencier. » (Sabine, 1/29)

« Ce qui me semble vraiment fondamental, c'est que la pédagogie flexible est justement pensée pour s'adapter aux besoins de chaque enfant. On peut ajuster le matériel utilisé, varier les supports mais aussi jouer sur la gestion du temps. Si un enfant a besoin de plus de temps pour un apprentissage, il l'a. On ne les force pas tous à avancer au même rythme, ce qui évite énormément de stress. » (Catherine, 4/53)

« Ses ateliers seront en rapport avec l'endroit où il est sur l'échelle. » (Sabine, 1/29)

« *Eh bien les ceintures, ça se fait naturellement puisqu'ils vont évoluer en fonction d'où ils en sont. L'échelle de lecture, c'est pareil. C'est vraiment de la différenciation très ciblée puisqu'ils savent qu'ils avancent vraiment à leur rythme.* » (Virginie, 3/33)

« *Chez moi, la différenciation, elle est structurelle. Avec les plans de travail et les ceintures, chaque enfant a un parcours qui lui est accessible. Il y a plusieurs niveaux pour une même compétence.* » (Thomas, 5/52)

« *La différenciation, pour moi, elle est à tous les niveaux. [...] Ensuite dans le rythme : le plan de travail me permet de donner plus de temps à ceux qui en ont besoin.* » (Justine, 2/38)

« *Au niveau du matériel aussi, certains pour qui on exige l'utilisation de matériel, pour d'autres on ne l'exige plus. Les outils qu'on leur propose : les outils en lecture, on a parfois des référents que certains ou d'autres n'ont pas.* » (Virginie, 3/33)

« *C'est ça qui est chouette dans cette approche : on peut varier les supports, adapter selon l'enfant et garder l'envie de lire intacte.* » (Françoise, 4/42)

« *A mon sens, c'est ce qui rend la pédagogie flexible si intéressante : elle permet cette souplesse. On adapte le parcours sans trahir l'objectif.* » (Thomas, 5/56)

« *La pédagogie flexible aide beaucoup à ça parce que l'aménagement permet déjà cette adaptation naturelle. Si un enfant a besoin de calme, il peut aller dans le coin tranquille. Si un autre a besoin de collaborer, il choisit une table de groupe.* » (Valérie, 7/88)

Certains enseignants soulignent qu'une différenciation mal pensée peut stigmatiser certains élèves alors que d'autres notent qu'il est possible d'adapter les parcours de manière invisible ; chacun progresse selon ses besoins sans comparaison négative.

« *Le plus grand danger c'est que l'enfant soit stigmatisé. Il ne faut pas que les groupes soient toujours les mêmes [...] C'est pas des groupes de niveaux, c'est des groupes de besoin !* » (Sabine, 1/92)

« *Et ce qui est intéressant c'est que la différenciation devient presque invisible. Ce n'est pas « toi tu fais facile, toi tu fais difficile ». C'est « chacun avance là où il en est ». Et comme tout le monde fait des choses différentes, il n'y a pas de comparaison négative.* » (Justine, 2/40)

Comme expliqué à la section précédente, la pédagogie flexible offre une certaine autonomie aux élèves. Celle-ci permet de rendre la différenciation plus efficace. En effet, les enseignants peuvent consacrer plus de temps à ceux qui nécessitent un suivi rapproché, tandis que les élèves plus autonomes travaillent de manière indépendante. Cette organisation favorise un accompagnement ciblé et fluide, en libérant du temps pour soutenir les apprentissages de manière adaptée.

« Certains enfants travaillent en autonomie complète, d'autres ont un suivi quotidien plus serré avec moi et ça c'est possible grâce aux autres élèves qui n'ont pas besoin de moi parce que...parce que l'autonomie est acquise pour eux. » (Justine, 2/38)

« Ça permet aussi de s'occuper de certains enfants plus intensément et d'en laisser d'autres plus autonomes. » (Estelle, 3/32)

« Les enfants qui ont déjà ce réflexe d'autonomie, c'est beaucoup plus fluide. Ça me permet de passer moins de temps à gérer le comportement et plus à accompagner les apprentissages. » (Valérie, 7/122)

« Ça libère du temps pour que je puisse vraiment aider ceux qui en ont besoin. » (Charline, 6/36)

5.3.2. La différenciation durant la transition maternel-primaire

Concernant la transition maternel-primaire, Valérie pense qu'un environnement modulable permet d'adapter les aménagements nécessaires sans exclure aucun élève. Ainsi, ils peuvent progresser à leur rythme tout en restant pleinement inclus dans la dynamique de la classe.

« Il faut aussi penser aux enfants qui ont des besoins spécifiques. Pour eux, la transition est souvent encore plus délicate. Le fait d'avoir un environnement modulable permet de leur offrir des aménagements qui ne les isolent pas mais qui les incluent dans le groupe tout en respectant leurs besoins. » (Valérie, 7/220)

5.3.3. Les bénéfices de la différenciation

Les enseignants interrogés mettent en avant plusieurs bénéfices de la pédagogie flexible. Elle permet aux enfants d'avancer à leur rythme : ceux qui sont en avance ne s'ennuient pas, tandis que ceux qui nécessitent plus de temps ne se sentent pas en échec. Cette souplesse contribue à renforcer la confiance en soi des élèves et à limiter le découragement. Les aménagements variés, comme l'utilisation de coins ou de matériel adapté, offrent aux enfants des occasions de réussite et de valorisation dans différents domaines.

« Ceux qui sont en avance ne s'ennuient pas, ceux qui prennent plus de temps ne se sentent pas en échec. - Oui et je pense que le tout permet d'améliorer beaucoup la confiance de l'enfant ! » (Sophie et Justine, 2/15-16)

« Je trouve que la flexibilité permet justement d'éviter de mettre l'accent sur l'échec. Si un enfant ne réussit pas un exercice formel, il peut le retravailler sous une autre forme ou avec du matériel. » (Catherine, 4/51)

« C'est aussi ça l'intérêt des coins : chacun peut avancer à son rythme sans se sentir en retard. Et souvent, les enfants en difficulté s'épanouissent parce qu'ils se sentent valorisés dans d'autres domaines. » (Françoise, 4/52)

« Je le mets là-bas, ben voilà, il est plus concentré donc...[...]. Mais le bénéfice c'est quand même que l'enfant est moins découragé. » (Sabine, 1/15)

« Les enfants ne se sentent pas mis en échec juste parce qu'ils n'avancent pas à la même vitesse. » (Sandrine, 5/84)

De plus, Charline précise que la différenciation bénéficie tant aux élèves à besoins spécifiques qu'aux autres, en respectant les rythmes et besoins de chacun.

« Et aussi dire que ça profite à tous les enfants, pas seulement à ceux qui ont des besoins spécifiques. » (Charline, 6/159)

5.3.4. L'évaluation dans la différenciation

Les enseignants insistent sur le rôle central de l'observation pour différencier efficacement. En analysant les gestes, attitudes et réactions des élèves, ils peuvent adapter le matériel, les activités ou le rythme pour répondre aux besoins de chacun. Cette observation sert également d'évaluation continue, permettant de suivre les progrès et d'identifier les points de blocage. Elle libère ainsi du temps pour accompagner plus précisément les élèves qui nécessitent un soutien particulier, tout en favorisant l'autonomie de ceux qui sont plus avancés.

« La différenciation, pour moi, c'est aussi une lecture fine des besoins et ça demande beaucoup d'observation. C'est un peu comme si on avait une trousse d'outils et qu'on devait chaque jour choisir les bons en fonction de ce qu'on voit sur le terrain. » (Thomas, 5/54)

« Pour moi, la base c'est d'observer. Je passe beaucoup de temps à regarder comment les élèves travaillent, quels gestes ou attitudes trahissent un blocage ou au contraire un moment où ils sont à fond. Ensuite j'adapte. » (Valérie, 7/82)

Comme mentionné au point 5.3.1., l'autonomie acquise par certains élèves libère du temps pour l'enseignant qui peut alors se concentrer davantage sur l'accompagnement individualisé.

« Quand les enfants arrivent de chez Sophie, ils savent gérer un coin, ranger du matériel, demander de l'aide au bon moment. Et moi je n'ai plus à gérer ce genre de choses. Je peux me concentrer sur l'observation, le suivi pédagogique, la différenciation. » (Justine, 2/31)

5.4. L'aménagement flexible

5.4.1. La liberté de choix

La pédagogie flexible se distingue par la liberté de choix qu'elle offre aux élèves, tant dans l'organisation de l'espace que dans la gestion de leurs activités. Les enseignants soulignent que cette liberté permet aux enfants de circuler dans la classe, de choisir leur place et de s'approprier leur environnement. Elle s'exprime également à travers la gestion du plan de travail, où chaque élève décide de l'ordre de ses activités et assume des responsabilités sur ses apprentissages. Cette marge de manœuvre favorise la motivation, donne du sens aux tâches et permet aux enfants de mieux se connaître, en expérimentant ce qui fonctionne pour eux. Plus largement, cette liberté leur montre que l'école n'est pas seulement un cadre imposé, mais un espace dans lequel ils peuvent trouver leur place et développer leur autonomie, un apprentissage précieux pour la suite de leur parcours scolaire.

« Ça permet aux enfants de ne pas avoir leur place dans la classe, de pouvoir changer de place et de circuler. » (Virginie, 3/25)

« L'aménagement flexible c'est comme une toile de fond qui permet à chaque enfant de trouver sa place et de s'y sentir légitime. » (Valérie, 7/157)

« J'offre de la liberté aux enfants : ils choisissent leur place, leur ordre d'activités via un plan de travail. Ils ont des responsabilités, ils savent où sont les choses. » (Justine, 2/8)

« Il a une marge de manœuvre. Et cette liberté... elle donne du sens...elle motive. » (Justine, 2/12)

« L'environnement flexible leur permet aussi de connaître leurs besoins [...] Cette connaissance de soi, elle ne peut pas émerger si on leur impose tout. Il faut leur laisser l'espace d'expérimenter... » (Thomas, 5/88)

« Et au final, ça leur montre que l'école, ce n'est pas juste subir un cadre mais aussi trouver sa place dedans. C'est un message important pour la suite de leur scolarité. » (Valérie, 7/140)

Pour Sabine, la mise en place de la pédagogie flexible reste étroitement liée à la réalité concrète de la classe. Selon elle, la taille des locaux et le nombre d'élèves influencent fortement la manière dont l'espace peut être organisé et la liberté offerte aux enfants.

« Et puis, dans les classes flexibles que tu vois sur Facebook là, ils ont quand même un grand espace, ils ont presque deux classes. » (Sabine, 1/96)

« C'est quand même un frein aussi le nombre d'élèves. Quoi qu'on en dise, quand même eu beaucoup plus facile, déjà rien que de mettre mes bancs de façon un peu conviviale... Si j'en ai plus, je ne sais pas. » (Sabine, 1/98)

En miroir de la liberté de choix offerte par la pédagogie flexible, Virginie, Coralie et Anne-Cécile pointent l'importance de la structure, tant pour elles-mêmes que pour leurs élèves. Elles expliquent que, tout comme elles ont besoin d'un cadre pour se sentir efficaces et garder le contrôle, certains enfants nécessitent également des repères clairs pour s'organiser et apprendre sereinement. Laisser trop de liberté sans encadrement pourrait générer du désordre ou de l'anxiété chez ceux qui ont besoin de consignes stables, surtout au début de l'année ou lors de transitions importantes. Pour ces enseignants, trouver un équilibre entre autonomie et structure est donc essentiel pour que la pédagogie flexible fonctionne dans la réalité de leur classe.

« En tant qu'instit et en tant qu'adulte, j'ai vraiment besoin que soit très cadré. Je n'arrivais pas à... je trouvais très chouette ce que [nom d'une collègue] essayait de mettre en place dans ce grand local là mais moi, je n'arrivais pas à m'imaginer avec ça dans ma classe. » (Coralie, 1/10)

« Et ce qu'il y a aussi c'est qu'il faut voir, nous, en tant qu'enseignants aussi parce que moi avoir quinze enfants qui agitent des choses dans leurs mains, ça m'agite. Donc il faut aussi penser que nous, on doit aussi pouvoir donner cours. [rires] » (Virginie, 3/110)

« Et pour moi, c'est aussi là que je bloque parfois : j'ai peur que si je lâche trop, ça devienne le bazar. » (Anne-Cécile, 6/19)

« Ça peut fonctionner mais on a quand même besoin de structure. Les enfants ont quand même besoin d'une structure. » (Virginie, 3/116)

« Et je dirais que certains enfants, surtout ceux qui ont besoin d'un cadre très fixe, peuvent être un peu perdus au début. » (Anne-Cécile, 6/132)

Coralie pointe une limite ergonomique pour les élèves, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire ou de manipuler correctement le matériel. Elle souligne l'importance de conserver des moments où les élèves adoptent une posture adéquate pour travailler efficacement. Valérie et Virginie sont également attentives à ce point en insistant sur la vigilance nécessaire dans leur pratique : elles veillent à ce que les enfants puissent circuler et choisir leur place en restant dans des postures qui leur permettent de travailler correctement, adaptant ainsi la liberté offerte aux besoins concrets de chaque activité.

« Je n'aime pas tellement. Je trouve que couché par terre ou assis par terre pour faire un puzzle ou des cartes... mais pour écrire, je trouve qu'ergonomiquement c'est pas toujours l'idéal, qu'on a quand même besoin un moment d'apprendre à être assis

correctement dans une posture correcte. Ne serait-ce que du point de vue ergonomique pour tenir son crayon, pour bien mettre sa feuille, pour bien mettre ses doigts. » (Coralie, 1/10)

« Parce qu'il faut repenser la disposition, expliquer les règles et accepter que ça bouge. Mais maintenant, c'est fluide. Les enfants savent qu'ils peuvent changer de place mais qu'ils doivent toujours être dans une posture qui leur permet de travailler. » (Valérie, 7/29)

« Quand je vois qu'un enfant a besoin de travailler debout, de le laisser travailler debout. Mais pas pour une période d'écriture où je considère qu'ils doivent être bien installés. » (Virginie, 3/108)

Les enseignants insistent sur le fait que la flexibilité ne signifie pas l'absence de règles. Au contraire, un cadre clair et structuré reste essentiel pour que la liberté offerte aux élèves soit bénéfique. Chaque espace, chaque matériel et chaque moment est régi par des règles précises, permettant aux enfants de se mouvoir librement tout en respectant les attentes pédagogiques. La pédagogie flexible repose ainsi sur un équilibre permanent entre autonomie et cadre, où les élèves ont l'impression de choisir et d'agir librement, tout en étant guidés pour que les apprentissages se déroulent efficacement.

« Je pense que c'est important de préciser que flexible ne veut pas dire sans règles. » (Isabelle, 7/175)

« Ce qui compte, c'est la liberté qu'on leur donne... encadrée, bien sûr parce qu'il faut un cadre clair sinon c'est le chaos. [rires] » (Charline, 6/18)

« Le choix, mais ...dans un cadre. Il y a une structure très claire. Ce n'est pas l'anarchie. Chaque coin a des règles, chaque matériel a un mode d'emploi, chaque moment a un rythme. Mais l'enfant peut s'y mouvoir librement. C'est un équilibre permanent entre souplesse et cadre. » (Sophie, 2/13)

« Et ça ne veut pas dire qu'on fait n'importe quoi, hein. Il y a un cadre mais il est souple. » (Sandrine, 5/26)

« Mais pour moi, pédagogie flexible ne veut pas dire laisser tout faire ou abandonner les exigences. » (Thomas, 5/83)

« Je dirais aussi la liberté encadrée. Les enfants peuvent choisir où et comment travailler mais à l'intérieur d'un cadre clair. Sinon on perd vite le sens pédagogique. » (Isabelle, 7/33)

« L'enfant a l'impression de faire ce qu'il veut mais nous sommes derrière pour mettre en place quand même des apprentissages. » (Estelle, 3/14)

5.4.2. Les exigences académiques croissantes

Un autre aspect important souligné par Virginie concerne l'augmentation des exigences académiques en première année primaire. Le programme impose des attendus clairs, et les enseignants ressentent une pression supplémentaire, venant à la fois des objectifs officiels et des parents.

« Ça, je pense que c'est parce que le programme est là derrière et qu'il y en a un attendu, et des parents et du programme qui nous met un peu plus la pression, c'est mon ressenti. » (Virginie, 3/39)

Plusieurs enseignants confirment que les attendus académiques en première année primaire sont plus élevées, mais soulignent que la pédagogie flexible constitue un atout pour y répondre. Elle permet d'introduire les exigences de manière progressive, adaptée à chaque élève, tout en conservant un cadre bienveillant et structuré.

« C'est justement tout l'intérêt de la pédagogie flexible. Elle permet d'introduire les exigences académiques de manière progressive et personnalisée. » (Catherine, 4/81)

« Ce n'est pas toujours simple mais je crois que c'est justement parce que les exigences sont plus présentes qu'il est important de garder ce cadre flexible. » (Justine, 2/52)

« On ne renonce pas aux exigences. Mais on les aborde avec souplesse, à travers des situations variées, différencier, souvent ludiques et surtout dans un cadre bienveillant. » (Catherine, 4/85)

« Donc, il faut différencier, le décret nous demande de différencier. » (Sabine, 1/11)

5.4.3. La continuité de l'aménagement flexible durant la transition

Lorsque nous interrogeons les enseignants sur la continuité de l'aménagement flexible entre maternel et primaire, ils mettent en avant le fait que les enfants y sont déjà habitués. Cette continuité leur permet de retrouver en première année primaire un environnement familier où ils conservent une certaine liberté de choix qui les rassure. Les enseignants notent que les élèves issus de classe maternelle flexible s'adaptent plus rapidement : ils arrivent en posture d'apprenants autonomes, connaissent les règles implicites comme le respect du matériel, la gestion du temps ou l'organisation de leurs activités. Ils peuvent ainsi affiner les compétences qu'ils ont commencé à développer, rendant la transition plus fluide et plus efficace.

« *Et ce qui me plaît, c'est que même en P1, ils retrouvent cette liberté. J'ai des anciens élèves qui me disent : « Ah, chez Madame Catherine on peut encore choisir ! » C'est rassurant pour eux. »* (Françoise, 4/33)

« *Si les enfants ont déjà été habitués à faire des choix [...] alors ils arrivent en P1 déjà en posture d'apprenant autonome. On ne les jette pas dans l'inconnu, on prolonge ce qu'ils ont déjà commencé à construire. »* (Sandrine, 5/69)

« *Et ce que je remarque, c'est que les enfants qui viennent de la maternelle flexible s'adaptent beaucoup plus vite en P1. Ils connaissent déjà certaines règles implicites comme le respect du matériel, l'autonomie dans les choix, la gestion du temps. Ça fait une vraie différence. »* (Catherine, 4/74)

Catherine, Isabelle et Valérie vont plus loin en soulignant que la continuité de l'aménagement flexible entre maternel et primaire joue un rôle clé dans la transition. Selon elles, s'appuyer sur ce que les enfants ont déjà connu permet d'éviter une rupture trop brutale.

« *Je m'inspire souvent de ce qu'ils ont connu en maternelle pour aménager mes espaces. C'est vraiment une continuité plus qu'une rupture. »* (Catherine, 4/34)

« *En M3, on travaille déjà beaucoup par coins et ateliers, donc la pédagogie flexible en P1 permet de garder un fil rouge. »* (Isabelle, 7/135)

« *Pour les petits qui passent de la maternelle au primaire, ça aide grave. Ils retrouvent un peu la liberté qu'ils avaient avant, du coup, le changement leur paraît moins brutal. »* (Valérie, 7/55)

5.4.4. Le climat de classe

Les entretiens montrent que la pédagogie flexible contribue à instaurer un climat scolaire positif et serein. Les enseignants soulignent que cette approche dépasse la simple utilisation d'outils : elle façonne l'ambiance de la classe et permet aux élèves de se sentir compétents, autonomes et écoutés.

« *C'est là qu'on voit que la pédagogie flexible, ce n'est pas juste des outils. C'est une ambiance, un climat, une façon d'amener les enfants à se sentir compétents, autonomes et écoutés. »* (Sandrine, 5/43)

Thomas note que cette pédagogie favorise un climat plus solidaire, et Catherine ajoute que les élèves, ayant la possibilité de faire des choix, sont moins confrontés à la frustration et aux tensions.

« *Et très souvent, ça crée un climat de classe plus serein, plus solidaire. »* (Thomas, 5/81)

« Les enfants sont plus sereins, ils sont moins dans la confrontation parce qu'ils font des choix, ils ne se sentent pas enfermés dans un modèle unique. Il y a moins de tensions, moins de frustrations. » (Catherine, 4/22)

Cette approche repose également sur la bienveillance qui permet aux enfants de se sentir soutenus dans leurs apprentissages tout en restant confrontés à des attentes élevées. Cela permet de valoriser l'erreur comme une opportunité d'apprentissage mais aussi de renforcer la coopération et les liens entre élèves en réduisant les conflits et encourageant l'entraide même lors des moments plus libres.

« Et puis il y a la bienveillance mais pas au sens gentil du terme. C'est une bienveillance exigeante. On attend beaucoup des enfants, mais dans un climat où l'erreur est permise. » (Sandrine, 5/38)

« Oui puis moi je remarque que ça renforce les liens entre eux. Ça se ressent même dans les moments plus libres : il y a un peu moins de disputes et plus de coopération entre eux. » (Anne-Cécile, 6/113)

Isabelle souligne également l'importance de l'environnement flexible dans la gestion émotionnelle des élèves. Selon elle, un enfant confronté à un gros changement scolaire peut ressentir à la fois de l'excitation et de l'anxiété. Les espaces modulables permettent d'offrir un cadre plus sécurisant sur le plan émotionnel, facilitant ainsi l'accompagnement des élèves dans ces transitions.

« Un enfant qui vit un gros changement scolaire, c'est un enfant qui ressent parfois de l'excitation parfois de l'anxiété... et notre rôle, c'est aussi de les accompagner là-dedans. Les espaces flexibles, ça peut justement offrir un environnement plus sécurisant émotionnellement. » (Isabelle, 7/219)

La pédagogie flexible favorise également la coopération entre les élèves. En effet, la liberté de se déplacer et de choisir son espace crée des interactions naturelles et encourage la collaboration. Certains enfants deviennent référents pour leurs pairs, et les espaces modulables renforcent les échanges. La coopération devient un réflexe quotidien, est rendue possible par l'absence de compétition et se manifeste spontanément dans l'entraide et le soutien mutuel.

« C'est vrai. Le fait qu'ils puissent se déplacer et choisir crée des interactions naturelles. » (Justine, 2/69)

« Ah ben oui, évidemment. Ils sont plus amenés à collaborer ou à parler entre eux quand ils sont en flexibilité que quand on fait du frontal. » (Estelle, 3/86)

« Et il y a aussi l'entraide entre les enfants. J'ai vu des enfants qui, dans une organisation plus traditionnelle, auraient été un peu effacés, qui là deviennent des référents pour les autres sur certains savoir-faire. » (Françoise, 4/25)

« Le fait d'avoir des espaces ouverts et modulables encourage les échanges. » (Catherine, 4/103)

« La coopération devient presque un réflexe parce que l'environnement l'encourage au quotidien. » (Françoise, 4/106)

« Cette entraide elle ne se décrète pas, elle se vit. Et elle est rendue possible parce que les enfants ne sont pas sans arrêt comparés ou mis en compétition. » (Thomas, 5/44)

« Les gamins vont se donner un coup de main, se poser des questions entre eux... Ça ressemble moins à chacun pour soi et plus à on avance ensemble. » (Isabelle, 7/54)

5.5. Les défis de la transition

5.5.1. Les défis rencontrés par les élèves

Les enseignants identifient plusieurs défis auxquels les élèves sont confrontés lors de la transition du maternel au primaire. Le passage implique notamment une augmentation des exigences cognitives et de l'endurance attentionnelle : les temps de concentration sont plus longs, les attentes plus explicites, et certains enfants peinent à rester attentifs pendant des périodes de travail prolongées.

« Un autre défi important, c'est l'endurance cognitive. Les temps d'attention sont plus longs, les attentes plus explicites. » (Justine, 2/60)

« Moi, je pense que c'est les moments d'attention qui doivent être plus difficiles. » (Estelle, 3/58)

« Le passage à des temps de travail plus longs. En M3 ils bougent beaucoup, en P1 il faut parfois rester concentré vingt minutes... et ça, ce n'est pas gagné pour tout le monde. » (Charline, 6/24)

Le changement de rythme constitue également un obstacle majeur. En classe maternelle, les journées alternent moments calmes, temps libres et rituels offrant une grande souplesse. En primaire, les journées sont plus cadencées et les activités plus formelles, ce qui peut créer un véritable sentiment de rupture pour certains élèves, passant d'espaces de jeu et de découverte à des espaces d'apprentissage structuré.

« Pour moi, un des plus grands défis, c'est le changement de rythme. En maternelle, on fonctionne beaucoup en alternant les temps calmes, les temps libres, les moments rituels. Il y a une grande souplesse dans la journée. Et puis, tout à coup, ils arrivent en primaire et là... les journées sont beaucoup plus cadencées, les temps de travail sont plus longs, plus formels. Certains enfants vivent ça comme une véritable rupture. Ils passent d'un espace de jeu, de découverte, à un espace où on attend d'eux qu'ils restent assis, qu'ils copient, qu'ils produisent. Et tous ne sont pas prêts pour ça. » (Sandrine, 5/58)

La fatigue est un autre facteur à considérer. La densité de la journée, les horaires serrés et les attentes formelles peuvent provoquer un épuisement dès la mi-journée, notamment en début d'année.

« Il y a aussi la question de la fatigue. En maternelle, on peut aménager davantage les temps de pause, les moments de recentrage. En primaire, la journée est plus dense, il y a des horaires plus serrés, des attentes plus formelles qu'ils sentent hein. Certains enfants sont épuisés dès la mi-journée en septembre. » (Sandrine, 5/62)

Enfin, les enseignants soulignent que ce passage peut générer des réactions émotionnelles contrastées, mêlant excitation et anxiété, selon la capacité de chaque enfant à s'adapter au nouvel environnement scolaire.

« Un enfant qui vit un gros changement scolaire, c'est un enfant qui ressent parfois de l'excitation, parfois de l'anxiété... » (Isabelle, 7/219)

5.5.2. Les leviers proposés par la pédagogie flexible

Les enseignants identifient plusieurs leviers de la pédagogie flexible qui facilitent la transition maternel-primaire et aident à surmonter ses défis. Ils soulignent que préserver l'autonomie acquise par les élèves est primordial pour éviter un sentiment de rupture.

« Je pense que c'est ça qui aide le plus. De ne pas casser l'autonomie acquise... » (Sabine, 1/78)

La reconnaissance de codes connus, comme les coins et les rituels, crée un sentiment de sécurité et de confiance, offrant aux enfants une base solide tant sur le plan scolaire qu'émotionnel.

« Les enfants retrouvent des codes qu'ils connaissent : les coins, les rituels, les espaces différenciés. Ça crée un sentiment de sécurité. » (Justine, 2/74)

« Je pense que cette confiance, c'est fondamental pour qu'ils arrivent en primaire avec une base solide, pas juste de savoirs mais de sécurité intérieure, tu vois ? » (Sandrine, 5/10)

Cette continuité permet de transformer le passage en première année en un prolongement plutôt qu'en un saut brutal vers un cadre plus strict.

« En fait, la pédagogie flexible me permet d'éviter cette cassure brutale qu'on voit parfois entre la maternelle et la première. Quand les enfants arrivent dans ma classe, ils ne passent pas d'un cadre souple et bienveillant à un univers où tout est cadré, figé et frontal. » (Thomas, 5/79)

« Pour moi, c'est ça la clé de la continuité : que les enfants sentent que le passage en P1, c'est juste la suite logique, pas un saut dans le vide. » (Valérie, 7/107)

La pédagogie flexible favorise aussi la compétence et l'initiative : les élèves connaissent déjà la gestion du matériel, peuvent choisir et agir par eux-mêmes, et entrent dans les apprentissages formels avec un sentiment de compétence certain.

« La pédagogie flexible, elle permet aux enfants de se sentir compétents, même s'ils n'entrent pas tout de suite dans les apprentissages formels. Et ça c'est fondamental au moment de la transition. Si l'enfant commence la P1 en se sentant nul ou en retard, il va bloquer. » (Sandrine, 5/80)

« Quand je reçois des élèves qui ont déjà connu un environnement flexible, je vois tout de suite qu'ils savent gérer leur matériel, qu'ils n'attendent pas forcément que tout vienne de l'adulte. Ils prennent plus facilement des initiatives. » (Catherine, 4/92)

5.6. La continuité lors de transition maternel-primaire

5.6.1. La collaboration entre enseignants

Certains enseignants évoquent que la continuité lors de la transition maternel-primaire repose en grande partie sur la collaboration entre collègues. Cette collaboration se manifeste d'abord par l'échange d'informations sur les élèves. En fin d'année, les enseignants de troisième année maternelle transmettent à leurs collègues de première année primaire des dossiers détaillant forces, besoins, tempérament et habitudes de chaque élève, afin de les préparer au mieux.

« Tout ce qu'on fait, on explique un peu le profil des enfants en juin. » (Sabine, 1/60)

« On accorde aussi beaucoup d'importance à l'échange d'informations. Fin juin, je prépare un petit dossier pour chaque enfant, que je remets à Justine. J'y note leurs forces, leurs besoins, leur tempérament. Et parfois des détails du quotidien. » (Sophie, 3/45)

« *Il y a quand même le moment formel en fin d'année ou en début d'année, où on se rencontre : l'ancienne titulaire, la nouvelle titulaire, on échange les fiches de suivi, et voire un peu plus.* » (Virginie, 3/54)

« *Une bonne collaboration entre nous déjà. On communique pas mal dans la salle de profs, on discute beaucoup.* » (Estelle, 3/53)

« *C'est pour ça que la cohérence d'équipe est tellement importante. On se concerte régulièrement pour que cette continuité ait du sens, pas seulement sur le plan pratique mais aussi dans la posture éducative.* » (Françoise, 4/75)

Cette collaboration se concrétise également par une coopération dans le travail pédagogique. En effet, d'autres enseignants rencontrés mettent en place des passerelles et des projets communs tels que des visites croisées, des activités en cycle, des lectures ou encore des bricolages. Ces pratiques permettent aux enfants de conserver des repères et de se sentir en sécurité tout en découvrant progressivement le nouveau cadre.

« *On échange des informations, on organise des visites croisées ou des projets communs. On est vraiment dans cette démarche de garder des repères entre les deux années.* » (Charline, 6/70)

« *Et puis on travaille ensemble aussi. On organise des moments de passerelle : les enfants de P1 viennent lire une histoire en maternelle ou on fait une activité bricolage commune. Ça permet de créer des liens et de rendre la transition plus douce.* » (Françoise, 4/73)

Les enseignants insistent sur le fait que la collaboration ne se limite pas à un simple échange d'informations, mais qu'elle est essentielle pour assurer une continuité éducative cohérente. Selon Justine, lorsque les enfants perçoivent cette continuité, ils osent davantage, n'épuisent pas leur énergie à s'adapter et peuvent se consacrer pleinement à leurs apprentissages.

« *Quand ils sentent une continuité, ils osent. Ils ne mettent pas toute leur énergie à s'adapter et peuvent se consacrer à apprendre. Je crois que c'est vraiment là que notre collaboration prend tout son sens.* » (Justine, 2/48)

Justine estime également qu'il serait bénéfique de renforcer encore la collaboration, en multipliant les moments d'échange et de mutualisation des pratiques et des outils.

« *Je crois aussi qu'il faudrait renforcer la collaboration entre enseignants. Qu'on ait plus de moments pour échanger nos idées, mutualiser nos outils.* » (Justine, 2/112)

Au sein de cette collaboration, les enseignants mettent en avant l'importance d'une cohérence méthodologique pour que les enfants vivent ce passage comme une progression naturelle plutôt qu'une rupture. Cette cohérence se manifeste à plusieurs niveaux.

« Et je pense qu'un autre point important, c'est la continuité pédagogique dans les pratiques. » (Sandrine, 5/69)

Tout d'abord, l'harmonisation des pratiques est privilégiée : coins, temps de regroupement, projets communs sont organisés de façon similaire entre les deux années afin de créer un fil conducteur. Le matériel est également partagé et utilisé de manière coordonnée, comme pour les alphas ou certaines méthodes de lecture, garantissant une continuité dans les apprentissages.

« On essaie donc d'harmoniser certaines pratiques comme les coins, les temps de regroupement ou encore les projets communs. » (Françoise, 4/71)

« Pareil pour le matériel des alphas. Elles, elles l'utilisent début d'année et moi je l'utilise fin d'année donc je suis venu lui chiper son matériel. L'année passée, tu m'as passé ta farde des alphas...Et donc il y a une passation, un peu de matériel déjà. - Oui, oui et donc il y a une cohérence au niveau de la méthodologie... » (Coralie et Sabine, 1/55-56)

« La méthode de lecture qui est quand même déjà préparée. » (Sabine, 1/60)

Ensuite, selon Sophie, la préparation progressive des élèves au fonctionnement du primaire est essentielle et rendue possible grâce à l'anticipation de l'enseignant.

« Et je sais où ils vont. Donc je les prépare. Je fais des petites choses en lien, je les prépare au plan de travail petit à petit. » (Sophie, 2/32)

Le vocabulaire et les rituels communs sont aussi maintenus : utiliser les mêmes termes, reprendre des rituels permet aux élèves de se sentir rassurés.

« On essaie aussi de garder un vocabulaire commun. Si j'utilise un terme en M3, j'essaie de prévenir Charline pour qu'elle reprenne le même. Ça rassure les enfants, ça leur donne des repères. » (Anne-Cécile, 6/73)

« Moi je reprends des rituels de maternelle : la météo du jour, le calendrier, le temps de parole du matin où chacun peut s'exprimer. J'ai aussi gardé la chanson de début de journée. Ce sont de petites choses mais qui rassurent beaucoup. » (Catherine, 4/77)

Isabelle souligne un frein organisationnel à la continuité entre maternel et primaire qu'elle vit au quotidien dans son établissement. Selon elle, la séparation des classes sur plusieurs sites complique les échanges et la coordination entre enseignants.

« *Ce n'est pas simple. On a deux implantations avec cinq kilomètres qui nous séparent.* » (Isabelle, 7/91)

« *On en parle, on sait que ce serait bien mais dans les faits, on est chacune sur notre implantation avec notre organisation, nos horaires...* » (Isabelle, 7/109)

5.7. **Le rôle des parents**

5.7.1. **Le partenariat avec les parents**

Sandrine et Thomas soulignent que l'attitude des parents influence directement la transition de l'enfant vers le primaire. Thomas ajoute que la communication et l'accompagnement permettent de lever ces inquiétudes.

« *Les parents, ce sont les premiers repères de l'enfant. Et si eux sont rassurés, confiants, positifs vis-à-vis de ce passage, ça va énormément aider leur enfant à vivre la transition plus sereinement. Mais ce n'est pas toujours facile. Il y a des parents qui stressent énormément à l'idée du passage en primaire. Ils projettent leurs propres souvenirs, parfois négatifs et ça se répercute sur l'enfant.* » (Sandrine, 5/98)

« *Certains se demandent si leur enfant va quand même apprendre comme les autres, s'il sera prêt pour la deuxième... Mais c'est normal et je prends le temps d'expliquer.* » (Thomas, 5/103)

Plusieurs enseignants insistent sur l'importance d'un partenariat solide avec les parents pour réussir la transition vers le primaire. Un parent rassuré et informé permet à l'enfant de se sentir en sécurité et de développer sa curiosité, tandis qu'un parent anxieux peut renforcer les tensions et les appréhensions de l'enfant.

« *Un parent inquiet, c'est un enfant tendu. Un parent confiant, c'est un enfant curieux. Alors on travaille aussi à poser ce cadre rassurant pour eux.* » (Justine, 2/84)

« *C'est important qu'ils se sentent rassurés.* » (Sophie, 2/81)

Il s'agit donc pour l'équipe éducative de créer une relation de confiance avec les familles, en expliquant clairement la démarche pédagogique afin de co-construire la transition avec eux.

« *Je dirais même qu'on co-construit la transition avec eux.* » (Justine, 2/82)

« *En fait, on veut créer une alliance éducative. Quand les parents comprennent notre démarche, ils la soutiennent. Et l'enfant se sent entouré, en confiance. C'est ça pour moi, la clé d'une transition réussie.* » (Sophie, 2/83)

« On sent aussi que certains parents se sentent valorisés quand on leur montre que leur enfant est capable, qu'il est actif dans ses apprentissages. Ça change aussi leur regard sur l'école, ils deviennent des partenaires plus engagés. » (Catherine, 4/120)

Plus les parents saisissent la logique derrière les pratiques mises en place, plus ils deviennent des partenaires engagés, soutenant l'enfant dans ses apprentissages et contribuant à un passage en primaire serein et harmonieux. C'est pourquoi les moments d'échange, comme les réunions de rentrée, sont essentiels pour poser les bases de cette relation et favoriser une compréhension mutuelle. Au cœur de cette dynamique, la confiance et la communication restent des éléments déterminants pour que la transition soit vécue positivement par l'enfant.

« Alors pour moi, la réunion de rentrée c'est vraiment un moment clé. C'est là que je pose les bases de la relation de confiance avec les familles. J'y consacre beaucoup de temps parce que je sais que ce que je mets en place peut déstabiliser, surtout quand ce n'est pas ce à quoi les parents s'attendent en PI. » (Thomas, 5/101)

« Et plus les parents comprennent la logique derrière, plus ils deviennent partenaires dans cette façon de faire. » (Valérie, 7/180)

« C'est souvent une question de confiance et de compréhension. » (Isabelle, 7/185)

« Il faut toujours garder en tête que c'est l'humain qui fait la différence et que la relation entre l'enfant, l'enseignant et la famille reste le cœur de la transition. » (Isabelle, 7/223)

Thomas nuance l'importance du partenariat avec les parents en soulignant qu'il reste nécessaire de poser des limites claires à leur implication.

« J'ai des parents très investis, ce qui est super mais certains veulent trop en faire. Ils imposent des devoirs à leur enfant alors que je n'en donne pas ou ils paniquent dès qu'une compétence est en cours d'acquisition. » (Thomas, 5/99)

5.7.2. La communication avec les parents

Les enseignants soulignent que la présentation de la pédagogie aux parents en début d'année est un moment clé pour instaurer la confiance et la coopération. Ils mettent en avant différentes modalités : réunions collectives pour exposer le fonctionnement de la classe et les objectifs pédagogiques, rendez-vous individuels pour discuter des besoins et des inquiétudes de chaque enfant, ou encore échanges continus tout au long de l'année. L'objectif est de montrer en toute transparence que la flexibilité ne signifie pas l'absence de cadre, mais au contraire un accompagnement structuré et adapté à chaque enfant. Cette démarche permet aux parents de

mieux comprendre la pédagogie, d'être rassurés et de s'impliquer comme partenaires dans la réussite de la transition vers le primaire.

« Bien sûr, certains parents peuvent être un peu inquiets au départ, surtout s'ils ne connaissent pas du tout la pédagogie flexible. Mais avec de la transparence et des exemples concrets, ils sont souvent vite rassurés. Et beaucoup se sentent aussi rassurés par la continuité entre la maternelle et la P1. Ils voient que les repères sont maintenus, que le passage se fait en douceur et ça les aide à faire confiance au processus. » (Catherine, 4/118)

« En début d'année, je propose des rendez-vous individuels avec chaque famille. C'est l'occasion d'échanger sur les besoins spécifiques de l'enfant, sur leurs inquiétudes aussi. Certains parents ont du mal à comprendre qu'en P1, on peut encore avoir une classe sans bancs fixes ou sans leçon frontale chaque matin. » (Justine, 2/82)

« Le dialogue est essentiel. Quand un parent comprend que la flexibilité ne signifie pas l'absence de cadre mais au contraire une structure adaptée à chaque enfant, on crée une belle alliance éducative. » (Françoise, 4/116)

« Je fais aussi des réunions individuelles avec certains parents, juste pour prendre le temps d'expliquer comment leur enfant fonctionne dans ce système. » (Justine, 2/79)

« Dès la fin de la M3, on organise une réunion pour leur présenter comment va se passer la transition, à quoi ressemble la classe de première, ce qu'on attend des enfants mais aussi ce qu'on met en place pour les accompagner. » (Sophie, 2/81)

« J'ai remarqué qu'avec un bon accompagnement et une écoute de leurs inquiétudes, la majorité adhère finalement au projet. » (Françoise, 4/127)

Charline privilégie une approche visuelle pour présenter la pédagogie aux parents. Elle préfère montrer des photos de la classe, des différents espaces et du plan de travail, accompagnées d'exemples concrets. Cette méthode permet aux familles de se représenter concrètement l'organisation et le fonctionnement de la classe.

« Dès le début, je montre des photos de la classe, les différents espaces, le plan de travail... et je leur donne des exemples concrets. Ça parle plus qu'un long discours je trouve. » (Charline, 6/116)

5.8. Le bien-être de l'enseignant dans sa pratique

Le bien-être des enseignants mettant en place la pédagogie flexible apparaît comme un enjeu majeur, notamment en raison d'un manque de soutien institutionnel et collectif.

5.8.1. Les éventuelles difficultés

Plusieurs enseignants soulignent une première difficulté : la mise en place de la pédagogie flexible peut générer des tensions entre partenaires éducatifs concernant les attentes traditionnelles du système. Ce qui peut provoquer un sentiment d'isolement pour ceux qui innovent.

« On est dans un système qui valorise encore beaucoup les traces écrites, les évaluations standardisées, les progressions linéaires. Or, la pédagogie flexible suppose un rythme plus organique, plus personnalisé. Et ce décalage peut créer des conflits...enfin non pas des conflits mais des frictions avec la direction, l'inspection ou même avec des collègues. » (Sandrine, 5/106)

« J'ai déjà eu des remarques de ma collègue de deuxième, du genre : "Tu ne donnes pas assez de devoirs" ou "On ne voit pas assez de traces dans les cahiers". C'est frustrant, parce que ce que je mets en place est très structuré... mais moins visible selon les critères classiques. » (Thomas, 5/107)

« Et on sent aussi que selon les collègues, ça peut être un peu déstabilisant. Certains sont curieux, ouverts, viennent observer. D'autres sont plus sceptiques. » (Justine, 2/88)

« On est encore peu nombreuses à fonctionner comme ça, donc on se sent parfois un peu isolées. » (Françoise, 4/131)

De plus, des enseignants ajoutent qu'il est essentiel que les enseignants se sentent soutenus, reconnus et moins isolés dans leur démarche pour que la pédagogie flexible se développe durablement.

« Et on a besoin d'être reconnus dans cette posture d'enseignants qui tâtonnent, qui cherchent, qui innovent. » (Thomas, 5/116)

« Peut-être qu'avec plus de soutien institutionnel, ce sera plus facile pour les jeunes enseignants qui voudront s'y mettre. » (Isabelle, 7/208)

« Qu'on ne doive pas tout porter seules mais qu'on sente qu'il y a une volonté plus large derrière pour soutenir ces pratiques. » (Valérie, 7/203)

« Je dirais qu'il y a une tolérance mais pas vraiment un soutien actif. L'école ne m'empêche pas de faire de la pédagogie flexible mais elle ne me donne pas non plus les moyens de la développer. » (Valérie, 7/197)

Cependant, tous les enseignants ne vivent pas un manque de soutien. Certains se sentent accompagnés et encouragés par leur direction qui valorise l'innovation pédagogique et facilite sa mise en place avec du matériel ou des aménagements nécessaires. Ce soutien, qu'il soit

concret ou symbolique, joue un rôle important pour renforcer la confiance dans la mise en œuvre de la pédagogie flexible.

« Ma direction me soutient, m'a aidée pour le mobilier flexible cette année. » (Charline, 6/136)

« J'ai la chance d'avoir une direction qui soutient beaucoup l'innovation pédagogique. Elle vient régulièrement en classe, elle m'encourage, elle valorise ce qu'on fait. » (Justine, 2/86)

« Moi je me sens assez soutenu par ma direction. » (Thomas, 5/107)

Coralie a souffert des comparaisons, parfois démoralisantes, entre collègues ou à propos des pratiques évoquées sur les réseaux sociaux.

« Mais en même temps j'ai pas envie de me comparer. Parce que vraiment ça, ça pourrait me démoraliser. » (Coralie, 1/97)

« Je ne vais plus voir les groupes d'institutrices parfaites sur les réseaux sociaux parce que ça me minait le moral. » (Coralie, 1/93)

Toutefois, Valérie et Virginie rappellent que la pédagogie flexible ne se réduit pas à un modèle unique mais que chaque enseignant l'adapte à sa personnalité, à sa classe et aux besoins de ses élèves. Il n'existe donc pas une bonne mais plusieurs façons de faire.

« Dans la pédagogie flexible, tu n'as pas une seule façon de faire. » (Valérie, 7/35)

« Je pense qu'il n'y a pas une pédagogie qui convient à toutes les enseignantes et à tous les enfants. Faut vraiment adapter aussi à l'enseignante et à l'enfant. » (Virginie, 3/122)

5.8.2. La préparation de l'enseignant

Les enseignants soulignent que la pédagogie flexible implique un investissement personnel et professionnel important. Elle demande du temps, de la réflexion et une préparation adaptée à chaque groupe d'élèves.

« La pédagogie flexible, c'est aussi un engagement personnel. » (Sophie, 2/116)

« C'est un vrai changement de posture de l'enseignant et ça demande de la réflexion et du temps pour bien l'installer. » (Charline, 6/157)

« La pédagogie flexible, ce n'est pas un truc à la mode. C'est un vrai choix professionnel, réfléchi, ancré. » (Thomas, 5/116)

D'autres enseignants ajoutent que l'aménagement des espaces, la conception du matériel différencié et le suivi individualisé exigent un engagement complet.

« Et on a besoin d'être reconnus dans cette posture d'enseignants qui tâtonnent, qui cherchent, qui innovent. » (Charline, 6/116)

« On ne peut pas le faire à moitié en tout cas, il faut être équipé jusqu'au bout, avec le matériel qu'il faut, les espaces qu'il faut, les armoires qu'il faut. Et quand on a à moitié ce qu'il faut, ça ne va pas. Moi je pars du principe qu'il faut être bien équipé pour bien le faire ou alors on fait autre chose. » (Estelle, 3/117)

« Mettre en place la pédagogie flexible, ça demande un investissement énorme, surtout au début. Concevoir les ceintures de compétences, fabriquer le matériel différencié, aménager les espaces, suivre les parcours individuels... Ce n'est pas du prêt-à-porter, c'est du sur-mesure. » (Thomas, 5/105)

En effet, Coralie et Sabine insistent sur la charge de travail inhérente à la pédagogie flexible : la conception des ceintures de compétences, la préparation et l'adaptation régulière des ateliers.

« C'est beaucoup de travail en amont. » (Coralie, 1/22)

« Les ceintures mais on a encore beaucoup de travail...ça demande beaucoup de travail. » (Sabine, 1/25)

« Oui, parce qu'ici je vois même des ateliers alpha que j'ai mis en place il y a deux ou trois ans. Je me suis dit : « oh non, je vais changer ! » Donc j'en ai refait des autres quoi. » (Coralie, 1/26)

Virginie souligne que la pédagogie flexible implique une gestion mentale importante au quotidien. Il ne s'agit pas seulement de préparer le matériel ou les activités, mais aussi de suivre mentalement la progression de chaque élève, de gérer les groupes et de s'assurer que chacun avance. Cette organisation mentale constante constitue un défi supplémentaire pour l'enseignant.

« Il y a quand même une gestion de savoir où en est tel élève, ça c'est quand même une sacrée gestion. [...] il y a des sous-groupes dans les groupes. Donc, il faut chaque fois penser : « tiens est-ce que j'ai déjà fait ça avec cet enfant, là, est-ce qu'il était prêt, est-ce qu'il a fini, ... ». Et donc ça c'est vrai que c'est qu'une gestion au niveau mental. » (Virginie, 3/103)

Thomas complète le propos en soulignant que la pédagogie flexible exige une vigilance et une disponibilité constantes. Selon lui, elle nécessite une présence continue et active de l'enseignant pendant les activités, car les ateliers ne peuvent pas fonctionner de manière totalement autonome.

« La pédagogie flexible, même si elle est pensée pour respecter le rythme de chacun, demande beaucoup de présence humaine. Ce n'est pas une pédagogie qui fonctionne en laissant tourner des ateliers seuls. » (Thomas, 5/109)

Isabelle et Estelle nuancent l'idée de Thomas en soulignant que le travail préparatoire peut en réalité alléger la présence nécessaire pendant les activités. Pour elles, l'investissement initial, bien que conséquent, peut ensuite libérer du temps et de l'énergie en classe.

« Je pense qu'un dernier principe, c'est l'observation permanente. Tu ne peux pas être en pédagogie flexible et rester derrière ton bureau. Tu circules, tu regardes comment ça se passe, tu ajustes. » (Isabelle, 7/38)

« Moi je trouve que ça nous demande moins de présence. Je vais dire une fois que les activités sont pensées et rangées dans les plateaux d'atelier, on n'a quasi plus rien à faire. [...] ça nous permet d'être plus relax pendant la journée, par exemple, peut-être plus de travail après journée en amont, pour ranger les plateaux, etc. Mais je trouve qu'une fois qu'ils arrivent en classe et que tout est dans les armoires, on peut se dire, c'est bon, ça va rouler. » (Estelle, 3/102)

Malgré les difficultés et la charge de travail que la pédagogie flexible implique, les enseignants poursuivent cette pratique parce qu'elle leur permet de se sentir en cohérence avec leurs convictions et leur manière d'enseigner. Ils mettent en avant le sentiment d'alignement avec ce qu'ils souhaitent transmettre aux élèves et la possibilité d'adapter la pédagogie à leur contexte et à leur personnalité. Cette flexibilité leur offre une marge de manœuvre pour intégrer les éléments qui fonctionnent pour eux et pour leurs élèves, tout en respectant leurs limites et leurs besoins professionnels.

« Mais je dirais que malgré ces défis, les bénéfices sont tels qu'ils donnent l'énergie pour continuer. » (Françoise, 4/133)

« Je me sens beaucoup plus aligné avec ce que je veux transmettre. » (Thomas, 5/30)

« Ce n'est pas tout ou rien. On peut en prendre des éléments, les adapter à sa façon, à son contexte. Ce n'est pas parce qu'on n'a pas de mobilier flexible qu'on ne peut pas mettre en place de la flexibilité dans sa pédagogie. » (Anne-Cécile, 6/158)

« Mais il faut surtout s'écouter en tant qu'enseignante. On a tous des classes différentes, des façons d'enseigner différentes et une chose qui fonctionne chez quelqu'un d'autre ne fonctionnera peut-être pas chez toi. C'est important de t'écouter et de décider de prendre uniquement ce qui te convient à toi et à tes élèves mais tu es la personne la mieux placée pour répondre à cette question. » (Justine, 2/106)

« Il faut aussi penser que nous, on doit aussi pouvoir donner cours. » (Virginie, 3/110)

« *Je ne pourrai plus revenir en arrière. Je me sens beaucoup plus aligné avec ce que je veux transmettre.* » (Thomas, 5/30)

6. Discussion et analyse des résultats

Cette section a pour objectif d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus en les confrontant aux connaissances issues de la littérature, afin de mieux comprendre en quoi la pédagogie flexible peut influencer la transition entre le maternel et le primaire. En effet, dans cette partie, les résultats sont confrontés à des références théoriques, puis examinés, relativisés ou confirmés (Paillé & Mucchielli, 2016).

6.1. L'autonomie

L'autonomie apparaît comme l'un des thèmes principaux ressortis de l'analyse des entretiens. Selon la littérature, la possibilité pour les élèves de choisir leur place en classe contribue à développer leur responsabilisation et leur autonomie dans l'apprentissage (Dornfeld, 2016, cité par Laquerre & Desrosiers, 2022). Les enseignants interrogés confirment cette observation et soulignent également que l'autonomie se renforce lorsque les élèves peuvent décider eux-mêmes des tâches à accomplir et gérer leur plan de travail, ce qui leur permet de s'organiser et de prendre des décisions dans leur apprentissage.

De plus, Cole et al. (2021) mettent en évidence la capacité des élèves à choisir judicieusement leur siège afin de favoriser un environnement propice à l'apprentissage. Si les enseignants rencontrés permettent également ce choix à l'élève, certains d'entre eux insistent sur la vigilance dont il faut faire preuve pour que les enfants puissent circuler et choisir leur place, tout en restant dans des postures qui leur permettent de travailler correctement.

Enfin, selon Dornfeld (2016, cité par Laquerre & Desrosiers, 2022), le choix laissé à l'enfant offre une opportunité de développer des compétences d'analyse critique. Certains enseignants partagent ce point de vue qu'émettre un tel choix permet à l'élève de mieux se connaître en expérimentant ce qui fonctionne pour lui.

Selon Cole et al., (2021), les options offertes par les sièges flexibles peuvent encourager des conduites positives et réduire les comportements perturbateurs mais pour que cette liberté de choix soit réellement bénéfique, les enseignants insistent sur le fait qu'un cadre clair et structuré reste indispensable. La pédagogie flexible repose donc sur un équilibre permanent entre

autonomie et cadre, où les élèves ont la possibilité de choisir et d'agir librement tout en étant guidés.

Si les avis des enseignants divergent concernant l'autonomie développée en maternelle. Ceux-ci mettent en évidence le rôle crucial de l'autonomie durant la transition. Selon eux, certains enfants arrivent en primaire avec des compétences déjà solides en autonomie, ce qui rend l'adaptation beaucoup plus fluide.

6.2. Le climat de classe

Les résultats de nos entretiens confirment et enrichissent ce que la littérature souligne concernant la coopération au sein de la classe flexible. La théorie montre que la flexibilité de la salle favorise l'engagement des élèves et l'entraide entre pairs (Neill & Etheridge, 2008). De surcroit, des aménagements ouverts et modulables peuvent accroître les opportunités de communication et de coopération, renforçant ainsi les liens entre camarades et avec l'enseignant (Kariippanon et al., 2018, Cole et al., 2021). Les enseignants interrogés confirment ces observations : ils soulignent que la liberté de se déplacer et de choisir son espace favorise des interactions naturelles, que certains enfants deviennent des référents pour leurs pairs, et que l'environnement modulable encourage l'échange et l'entraide spontanée. La coopération n'est pas seulement favorisée par l'organisation physique, mais aussi par l'absence de compétition permanente, rendant l'entraide quasi instinctive et quotidienne. Ainsi, la pédagogie flexible, en combinant aménagements adaptés et principes pédagogiques, crée un cadre propice à la coopération et à la construction de relations positives entre élèves.

Les entretiens révèlent que la pédagogie flexible contribue significativement à instaurer un climat scolaire positif, solidaire et serein. Les enseignants soulignent que cette approche dépasse la simple utilisation d'outils : elle façonne l'ambiance de la classe et permet aux élèves de se sentir compétents, autonomes et écoutés. Cette démarche repose également sur une bienveillance exigeante, où les enfants sont soutenus dans leurs apprentissages tout en restant confrontés à des attentes élevées, valorisant ainsi l'erreur comme une opportunité d'apprentissage. Ces observations s'accordent avec la théorie de Limpert (2017, cité par Parent et al., 2022), selon laquelle la pédagogie flexible s'aligne avec les besoins physiques, sociaux et cognitifs des élèves. Parmi ses principes fondamentaux figure la création d'une vie en communauté qui contribue directement à la construction d'un climat scolaire favorable aux apprentissages.

Une des enseignants rencontrés souligne également l'importance de l'environnement flexible dans la gestion émotionnelle des élèves. Selon elle, un enfant confronté à un changement scolaire important peut ressentir à la fois de l'excitation et de l'anxiété. Les espaces modulables offrent dans ce cas un cadre plus sécurisant sur le plan émotionnel, facilitant ainsi l'accompagnement des élèves dans cette transition. Cette approche rejoint l'idée de l'ajustement socio-scolaire, qui fait référence à la capacité d'un enfant à répondre aux attentes de l'école (comme l'attention et la participation aux activités), à établir des relations positives et significatives avec les enseignants et les camarades, et à maintenir une stabilité émotionnelle (Bart et al., 2007).

La pédagogie flexible, par son environnement modulable, ses pratiques centrées sur l'élève et la coopération qu'elle encourage, semble donc soutenir à la fois le climat de classe, la collaboration et le développement de compétences socio-émotionnelles essentielles qui peuvent jouer un rôle important lors de la transition scolaire.

6.3. La différenciation

Dans la théorie comme dans la pratique des enseignants, la différenciation s'avère être un pilier de la pédagogie flexible. Leroux & Paré (2016, cité par Leroux et al., 2021) la définissent comme un ajustement de l'enseignement en fonction des besoins et des caractéristiques spécifiques des élèves. Dans la pratique des enseignants rencontrés, elle offre à chaque élève la possibilité d'ajuster son rythme et son parcours d'apprentissage.

Ceux-ci rapportent que cette différenciation est possible grâce aux plans de travail, aux ceintures de compétences ou aux échelles de lecture. La différenciation concerne également l'aménagement de l'espace et la gestion du temps, permettant aux enfants de travailler individuellement ou en groupe selon leurs besoins. Ces propos rejoignent le point de vue de Kariippanon et al. (2018) : pour être pleinement efficace, cette pratique nécessite d'être déployée dans un environnement conçu et adapté spécifiquement pour la soutenir.

Concernant la transition maternel-primaire, un des participants estime qu'un environnement modulable offre la possibilité d'ajuster les aménagements afin de répondre aux besoins de chaque élève. La théorie souligne que la capacité d'adaptation de l'élève est un facteur clé pour réussir la transition maternel-primaire, puisqu'elle lui permet de s'ajuster aux nouvelles attentes sociales et scolaires, souvent plus formelles en première année primaire (Suchodoletz et al.,

2009). Cependant, les enseignants interrogés apportent un éclairage complémentaire : dans un cadre de pédagogie flexible, c'est l'environnement et les aménagements qui s'adaptent aux besoins de l'enfant, offrant ainsi une approche inversée où ce n'est pas seulement l'élève qui doit s'ajuster, mais aussi la classe qui se module pour favoriser l'inclusion et les progrès de chacun.

6.4. L'aménagement flexible

Lors de nos entretiens, les enseignants ont relevé certains défis que rencontrent les élèves lors de la transition maternel-primaire : confrontés à une hausse des exigences cognitives et de l'endurance attentionnelle, à des périodes de concentration plus longues, à des attentes plus claires et structurées, certains élèves ont du mal à maintenir leur attention sur des activités prolongées. De fait, la littérature souligne que l'aménagement spatial de la première année diffère généralement de celui de la troisième maternelle où les élèves bénéficient de plus d'occasions de mouvement et d'activités physiques (Ebbeck et al., 2013). De plus, les enfants de première année doivent progressivement développer leur capacité à rester assis et concentrés sur des périodes plus longues, tout en répondant à des exigences cognitives accrues et à des évaluations de type écrit (Pianta & Stuhlman, 2004).

L'aménagement flexible de la salle de classe apparaît alors comme un levier pour soutenir la capacité d'attention des élèves. Ce dernier qui inclut l'utilisation de sièges dynamiques et d'espaces modulables permettant aux élèves de se déplacer et de varier leurs positions tout au long de la journée, répond directement à ce défi (Parent et al., 2022). Selon Merritt (2014), ces dispositifs offrent un niveau approprié de stimulations sensorielles, favorisant le maintien de l'attention et de la vigilance.

L'aménagement flexible apparaît ainsi comme un moyen concret d'adapter l'environnement aux besoins des élèves, leur permettant de développer progressivement leur endurance attentionnelle tout en restant engagés dans les apprentissages.

6.5. La continuité durant la transition

La discontinuité lors de la transition n'est pas perçue comme négative pour Dockett et Einarsdottir (2017), Peters (2000) ajoute qu'elle doit être atténuée et accompagnée pour limiter un sentiment de rupture. Une partie des enseignants rencontrés partagent cette dernière opinion

et complètent que la continuité de l'aménagement flexible entre maternel et primaire joue même un rôle clé dans la transition. Selon eux, s'appuyer sur ce que les enfants ont déjà connu peut servir de fil rouge pour éviter un changement trop brutal.

De plus, les enseignants observent que les élèves issus de classes maternelles flexibles s'adaptent plus rapidement à la première année primaire. Arrivant déjà en posture d'apprenants autonomes, ils maîtrisent des règles implicites telles que le respect du matériel, la gestion du temps ou l'organisation de leurs activités. Cela leur permet de poursuivre le développement des compétences entamées en maternel, facilitant ainsi une transition plus fluide et efficace. Ces propos convergent avec l'appel lancé par l'OCDE visant à favoriser une approche plus unifiée et cohérente de l'apprentissage entre l'école maternelle et l'école primaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012).

Toutefois, pour favoriser cette continuité dans l'accompagnement des élèves, certains enseignants soulignent l'importance de la collaboration entre collègues ; ils rejoignent en cela Duval et Bouchard (2013) qui insistent sur l'importance d'une coopération active entre les enseignants du préscolaire et du primaire afin de favoriser une transition scolaire harmonieuse et cohérente pour les élèves.

6.6. Le rôle de l'enseignant

La théorie souligne que le rôle de l'enseignant est central pour assurer une transition réussie du maternel au primaire (Pollard et Filer, 1996).

Les entretiens montrent que la mise en œuvre de la pédagogie flexible nécessite une réflexion approfondie et un investissement important en amont. Les enseignants insistent sur la préparation du matériel, l'aménagement des espaces et l'organisation des activités, un travail en coulisses qui leur permet d'être ensuite pleinement disponibles et attentifs aux besoins des élèves. Certains soulignent que cet investissement initial peut, à terme, réduire la charge de présence nécessaire et libérer du temps et de l'énergie pour accompagner les enfants. D'autres rappellent que la pédagogie flexible demande néanmoins une vigilance et une disponibilité constantes tout au long de la pratique.

Ainsi, l'investissement en amont peut apparaître, pour certains enseignants, comme un levier essentiel pour leur permettre d'accompagner efficacement la transition des enfants.

6.7. Le rôle du parent dans la transition

Concernant la transition scolaire, la littérature a mis en évidence le rôle majeur du parent lors de la transition maternel-primaire. En effet, Ahtola et al. (2011), soulignent que des pratiques de transition efficaces nécessitent l'implication active de l'enfant, de sa famille ainsi que de l'école. Ce sentiment est partagé par les enseignants et certains ajoutent que, dans le cadre de la pédagogie flexible mise en place en première année, la communication claire permet de lever les inquiétudes légitimes liées à l'inconnu.

Afin d'offrir aux parents une meilleure compréhension de la pédagogie flexible, les enseignants considèrent qu'une présentation aux parents en début d'année constitue un moment clé pour instaurer la confiance et le partenariat. Ils relèvent comme modalités des réunions collectives et individuelles qui permettent d'expliquer le fonctionnement de la classe et les objectifs pédagogiques suivis.

Les enseignants confirment la perspective de Pianta et al. (1999), selon laquelle un réseau de relations entre les différents contextes sociaux favorise une transition scolaire réussie. Les entretiens rapportent que plus les parents comprennent la logique des pratiques mises en œuvre, plus ils s'impliquent activement en tant que partenaires de l'école. Plusieurs enseignants ont souligné l'importance de construire et de maintenir ce partenariat solide.

7. Limites et perspectives

Au terme de cette recherche, il nous semble important de souligner certaines limites afin d'interpréter les résultats avec prudence.

À l'instar de toute recherche qualitative, cette étude comporte certaines limites, notamment sur le plan méthodologique.

Dans la méthodologie, nous avons souligné que la qualité et l'ampleur des données collectées dépendent des compétences du chercheur (Savoie-Zjac, 2003, cité par Gaudet & Robert, 2018). Nous reconnaissons avec humilité que nos techniques et notre expérience dans ce domaine sont perfectibles, ce qui a pu impacté la qualité et la pertinence des informations recueillies.

De plus, il est possible que nos résultats aient été influencés par notre posture de chercheur, étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative. Nous avons, en effet, participé à la collecte des données ainsi qu'à leur analyse et il demeure probable que d'autres chercheurs, dans des conditions identiques, auraient pu produire des résultats légèrement différents. Par ailleurs, en tant qu'enseignante en première année primaire confrontée quotidiennement à la transition maternel-primaire, notre lecture et notre interprétation des résultats ont pu être influencées par notre expérience et notre perception de cette thématique. Cette limite s'apparente au biais que Poupart (1997) qualifie d'attribuable à l'interviewer, dans lequel les présupposés du chercheur concernant l'objet d'étude ou les personnes interrogées peuvent orienter les résultats.

La manière dont les participants ont été sélectionnés représente également une source possible de biais. Pour rendre la méthodologie réalisable, nous avons limité le nombre de rencontres à sept et donc le nombre de participants à quatorze. L'échantillon, constitué sur base volontaire, est majoritairement féminin et constitué de praticiens convaincus de cette approche, puisqu'une des conditions pour participer à l'étude était la mise en place de la pédagogie flexible en première année primaire. De ce fait, nous n'avons pas recueilli le point de vue de professionnels réfractaires à cette pratique. L'inclusion de participants supplémentaires ou d'enseignants moins engagés aurait donc pu permettre de recueillir des données différentes (Savoie-Zajc, 1996a, cité par Baribeau & Royer, 2012). La composition de l'échantillon a ainsi pu restreindre la diversité des témoignages, tant en raison des conditions de participation que des caractéristiques telles que l'âge, le sexe ou l'ancienneté, paramètres susceptibles d'influencer la manière dont les enseignants perçoivent la pédagogie flexible au sein de la transition scolaire.

Enfin, il est important de souligner qu'en matière de portée, les résultats de cette étude qualitative ne peuvent pas être généralisés. L'objectif de cette recherche est bien de comprendre un phénomène spécifique dans un contexte particulier, et non d'établir des tendances applicables à tous.

Au fil de cette recherche, plusieurs pistes ont émergé pour approfondir la compréhension de la pédagogie flexible et son impact sur la transition maternel-primaire. Dans la continuité de ce travail, une étude quantitative pourrait être pertinente afin de vérifier à plus large échelle dans quelle mesure les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles infirment ou confirment l'influence des facteurs de la pédagogie flexible que nous avons relevés dans le cadre de cette recherche concernant la transition maternel-primaire. Ce type d'étude permettrait de rencontrer tant des enseignants convaincus que des enseignants réfractaires à la pratique. Pousser les recherches dans le domaine de la pédagogie flexible permettrait non seulement de dégager des tendances plus générales, mais aussi de combler le manque d'études scientifiques existant sur ce sujet, offrant ainsi une base plus solide pour formuler des recommandations et soutenir la transition maternel-primaire de manière éclairée.

Par ailleurs, cette étude suggère une autre piste prometteuse pour des recherches futures, notamment afin d'approfondir la compréhension du phénomène étudié et d'explorer des dimensions encore peu étudiées. En particulier, la question de la confiance en soi de l'élève, largement évoquée par les enseignants au cours des entretiens mais peu couverte par la littérature scientifique, constitue un axe intéressant pour de prochaines investigations.

8. Conclusion

L'analyse des résultats de cette recherche met en évidence le fait que la pédagogie flexible peut représenter un levier intéressant pour accompagner les élèves durant la transition maternel-primaire. En favorisant l'autonomie, en soutenant la différenciation et en créant un climat de classe positif, elle contribue à réduire certaines discontinuités perçues entre les deux niveaux d'enseignement. Les enseignants interrogés soulignent que cette approche facilite l'adaptation progressive des élèves, notamment en leur offrant des repères sécurisants.

Toutefois, cette pédagogie ne constitue pas une solution unique aux obstacles de la transition maternel-primaire. Son efficacité dépend largement des pratiques mises en œuvre par l'enseignant, de la collaboration entre les acteurs éducatifs ainsi que des moyens matériels et organisationnels disponibles. Elle invite les enseignants, les familles et les institutions à collaborer pour instaurer un continuum éducatif qui respecte le rythme et les besoins de chaque élève, tout en posant les bases d'un apprentissage durable et motivant.

Par ailleurs, certaines limites demeurent, comme le risque d'inégalités dans l'appropriation de l'autonomie par les élèves ou la difficulté d'instaurer une continuité forte entre la maternelle et le primaire dans un système encore marqué par des structures différencierées.

Ce travail met en lumière l'importance d'une réflexion concertée sur les environnements pédagogiques offerts aux enfants au moment de cette transition. Cette recherche a permis de relever des facteurs, non-exhaustifs, issus de la pédagogie flexible pouvant influencer la transition scolaire maternel-primaire ainsi que la compréhension de ceux-ci. Certains de ces facteurs répondent en partie à un des objectifs visés par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence : la continuité dans les apprentissages entre ces deux niveaux d'enseignement (Ministère de la FWB, 2017).

Pour conclure, la pédagogie flexible mise en place en première année primaire, pensée comme une philosophie globale et non comme une simple réorganisation matérielle, peut influencer le déroulement de cette transition scolaire maternel-primaire.

9. Bibliographie

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.

Attai, S.-L., Reyes, J.-C., Davis, J.-L., York, J., Ranney, K. & Hyde, T.-W. (2021). Investigating the impact of flexible furniture in the elementary classroom. *Learning Environ Res*, 24, 153–167. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09322-1>

Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. & Kobbacy K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 56, 678-689. DOI : [10.1016/j.buildenv.2012.09.016](https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016)

Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.

Beaud, J-P. (2009). « L'échantillonnage », dans Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 251-285

Benyekhlef, H. (2022). Analyse des données qualitatives : initiation à l'analyse thématique. Université de Liège : Liège.

Biouy, A., Castillo, M.-C., & Koenig, M. (2021). Chapitre 1. La méthode qualitative et ses enjeux. A. Biouy, M.-C. Castillo, & M. Koenig (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*, 21-33.

Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. & Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode ? *La Foucade*, 20(1), 19-20.

Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire ! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.

Carosin, E., Houssin, E., Lothaire, S., & Quaghebeur, C. (2020). Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire. Université de Mons.

Cleveland, B. (2011). Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school. Unpublished PhD thesis, The University of Melbourne, Melbourne, AU.

Cleveland, B. & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature, *Learning Environments Research*, 17(1), 1 – 28

Cole, K., Schroeder, K. & Bataineh, M. (2021). Flexible seating impact on classroom environment. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 62-74.

Communauté française (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles : communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec, Canada: CSÉ.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.

Dockett, S., & Einarsdottir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpenin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research* 16 (pp. 133-150). Springer.

Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyté, L., Ceneric, I., Hulpia, HP. (2014). Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). European Commission.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc>

Duval, S. & Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1029145ar>

Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedia.com/documents/EarlyFRxp.pdf>.

Early, D. (2009). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. In Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedia.com/preparation-lecole/selon-experts/services-et-programmes-qui-influencent-les-transitions-des-jeunes>

Early, D., Pianta, R.-C., Taylor, L.-C. & Cox, M.-J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.

Ebbeck, M., Saidon, S.-B., Rajalachime, G.-N. & Teo, L.-Y. (2013). Children's Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41, 291-298.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *La trajectoire des enseignants en début de parcours : témoignages et analyse des parcours des ayant quitté le métier endéans les cinq premières années*. Synergies statistiques Fédération Wallonie-Bruxelles – Wallonie.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Circulaire 8183 Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire : année scolaire 2021–2022*. Gallilex. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/48753_000.pdf

Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gifford, R. (2002). Environmental psychology: Principles and practice. Colville: Optimal Books.

Giordano, Y. & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale P.M.E.*, 29(2), 7-17. <https://doi.org/10.7202/1037919ar>

Girard, M.-J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : Une sensibilité partagée : *Spécificités*, n° 8(2), 10-20. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>

Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Hennink, M. (2007). Introduction to focus group research. In *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*, 1-17. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511619458.002

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 102(3), 23-34. 10.3917/rsi.102.0023

Jodelet D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives, *Moscovici S. et Buschini F. (Eds.)*, *Les méthodes des sciences humaines*, 139-162.

Kariippanon, K.-E., Cliff, D., Lancaster, S., Okely, A. & Parrish, A. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environment Research*, 21, 301- 320. doi:10.1007/s1098-017-9254-9.

Kaufmann, J.-C. (2011). L'entretien compréhensif. Armand Colin.

Laquerre, G. (2018). Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif. *Essai*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Laquerre, G. et Desrosiers, L. (2022). Les classes flexibles: plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif. *Didactique*, 3(1), 37-63 <https://doi.org/10.37571/2022.0103>

Lejeune, C., & Bénel, A. (2012). Lexicométrie pour l'analyse qualitative. Pourquoi et comment résoudre le paradoxe ?

Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. & Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec , *Éducation et socialisation* , 59. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13585>

Mallet, P., & Gaudron, J.P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales Emotions and transitions : International theoretical frameworks and empirical research. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.4000/osp.614>

Maulini, O., Capitanescu Benetti, A. (2019). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Marty, L. (2021). Chapitre 12. Le focus group. Dans : Antoine Bioy éd., *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*, 197-213. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0197>

Merritt, J.-M. (2014). Alternative seating for young children: effects on learning. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(1), 12-18.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3 du Groupe Central*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010). Guide pour une 1^{re} transition scolaire de qualité: services de garde et école. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

Neill, S. & Etheridge, R. (2008) Flexible Learning Spaces: The Integration of Pedagogy, Physical Design, and Instructional Technology, *Marketing Education Review*, 18(1), 47-53. DOI: 10.1080/10528008.2008.11489024

Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A. W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (p. 21-32). Maidenhead, Angleterre: McGraw-Hill, Open University Press.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition.). Armand Colin.

Parent, S., Caron, J. & Adams, G. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21e siècle des élèves en classe flexible au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 57–91.

Peters, S. (2000). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school (ED447916). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED447916>

Pianta, R.-C. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

Pianta, R.-C., Cox, M.-J., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100, 71-86.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>

Pollard, A. & Filer, A. (1996). The social world of children's learning: case studies of pupils from four to seven. *British Journal of Educational Studies* 44 (4), 447-448.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique* (pp. 173- 209). Gaëtan Morin.

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*. Armand Colin.

Rimm-Kaufman, S.-E. et Pianta, R.-C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), Management des ressources humaines : *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. (pp. 101-137).

Romelaer, P. (2019) Les entretiens de recherche : différentes pratiques pour différents objectifs. In Garreau, L., & Romelaer, P. *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*. (pp. 147-168). Économica.

Schilling, D. & Schwartz, I. (2004). Alternative seating for young children with autism spectrum disorder: Effects on classroom behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(4), 423-432.

Sorrell, M.-E. (2019). Perceptions of Flexible Seating. *Journal of Teacher Action Research, 5*(2), 120-136.

Souli, I., & Chouigui R., (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, Volume 1, Issue 3, Pages 161-168, ISSN 2352-8028, <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>.

Stern, N., & Etheridge, R. (2008) Flexible Learning Spaces: The Integration of Pedagogy, Physical Design, and Instructional Technology, *Marketing Education Review, 18*(1), 47-53. DOI: [10.1080/10528008.2008.11489024](https://doi.org/10.1080/10528008.2008.11489024).

Suchodoletz, A.-V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P.M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences, 19*, 561-566.

Vallée, A. (2019). L'aménagement des classes du Québec : qu'en est-il ? [essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165/1/032341060.pdf>

Van Laere, K., Boudry, C., Lazzari, A., Balduzzi, L., Rezek, M., & Podger, A. (2017). Favoriser l'apprentissage collaboratif des éducateurs jeunes enfants, des enseignants de la maternelle et du primaire. START. <http://start.pei.si/belgium/>

Wingrat, K., & Exner, C. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children's on-task and sitting behaviour in the classroom: A pilot study. *Work*, 25(3), 263–272.

10. Annexes

10.1. Annexe 1 : Annonce pour le recrutement des volontaires

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, traitant de l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible durant la transition maternel-primaire, je souhaiterais réaliser des entretiens avec des binômes d'enseignants (de 3^{ème} maternelle et 1^{ère} primaire, issus d'une même école lorsque la pédagogie flexible est mise en place en 1^{ère} année primaire).

Si vous acceptez de participer à cette recherche, il vous sera demandé de prendre part à un entretien de 45-60 minutes avec moi, pour discuter de votre pratique durant cette période de transition.

La totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Si vous vous reconnaissiez dans cette description et que vous êtes d'accord de prendre part à l'étude, vous pouvez me contacter par message privé ou par mail à l'adresse : alice.paquay@student.uliege.be .

Vous pouvez partager cette publication pour la diffuser, mais merci d'éviter de la commenter ou de nommer des personnes en commentaire.

Merci d'avance pour votre temps et votre intérêt !

10.2. Annexe 2 : lettre d'information et de consentement destinée aux participants

Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants de 3^{ème} année maternelle et 1^{ère} année primaire mettant en place la pédagogie flexible en 1^{ère} année primaire.

Dans le cadre de la recherche intitulée « comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »

Étudiant.e : Paquay, Alice, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, alice.paquay@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Voisin, Annelise, professeure et chargée de cours, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, Annelise.Voisin@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre comment l'environnement d'apprentissage, offert par la pédagogie flexible mis en place en 1^{ère} année primaire, peut entrer en jeu durant la transition entre l'école maternelle et primaire.

Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Nous souhaitons recruter environ 7 équipes de 2 enseignants (M3 + P1 issus d'une même école) durant les mois de novembre 2024.

Ce projet a été validé analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 16 décembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes enseignant en 3^{ème} année maternelle ou 1^{ère} année primaire dans une école qui met en place la pédagogie flexible en première année primaire. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

Réaliser une entrevue collective avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue portera sur l'environnement de la pédagogie flexible et la transition scolaire maternel-primaire et servira à comprendre comment cet environnement peut influencer la transition scolaire.

Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio afin que les propos puissent être retranscrits pour une meilleure analyse. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et le chercheur prendra en notes vos réponses.

Cette entrevue ressemble à une discussion et durera entre 45 et 60 minutes.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible dans le contexte de la transition scolaire, mais, il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une

question ou même mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiant pourra vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (préciser : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions, des notes d'observation) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (les citer : mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiant

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiant veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier (à conserver le cas échéant).

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 01 janvier 2027.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- En posant ma signature, je m'engage à respecter la confidentialité des autres participants et des propos partagés lors des entrevues de groupe.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je souhaite être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

- Oui
- Non

Si oui, voici l'adresse mail où l'étudiante peut me joindre :

.....

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

- Oui
- Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

10.3. Annexe 3 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

« Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »

Questions techniques et opérationnelles :

- Meneuse de l'entretien : Alice Paquay
- Durée de l'entretien : entre 45 min et 1 h
- Date et lieu de l'entretien : *date à convenir avec les personnes concernée/ Lieu souhaité : classe de la première année primaire (mettant en place la pédagogie flexible)*
- L'entretien sera intégralement enregistré avec le dictaphone de mon téléphone (après l'obtention du consentement des participants)

Objectifs de l'entretien :

- Comprendre comment les enseignants définissent la pédagogie flexible.
- Comprendre la mise en place de pratiques durant la transition maternel-primaire.
- Comprendre le rôle de l'environnement d'apprentissage durant la transition scolaire ?
- Comprendre la relation entre les objectifs de la pédagogie flexible et la transition scolaire ?

Présentation du contexte.

Questions brise-glace :

- Racontez-moi votre parcours ?
- Pouvez-vous me dire ce qui vous a donné envie de devenir enseignant ?
- Qu'est-ce qui vous motive le matin en arrivant à l'école ?
- Quel objet dans votre classe représente le mieux votre approche pédagogique et pourquoi ?

Thématiques	Dimensions	Questions	Notes
Perceptions de la pédagogie flexible Comprendre comment les enseignants définissent et perçoivent la pédagogie flexible.	Définitions et représentations	Que signifie pour vous la pédagogie flexible ? Depuis combien de temps la mettez-vous en place ? Selon vous, quels sont les principes fondamentaux de cette pédagogie ? Quelles pratiques de la pédagogie flexible mettez-vous en place dans votre classe ?	
	Avantages perçus	Quels en sont les bénéfices que vous percevez pour les élèves ?	

Environnement physique et matériel d'apprentissage Explorer comment les espaces et matériels soutiennent la pédagogie flexible.	Aménagement de l'espace	Comment organisez-vous l'espace de classe pour favoriser l'autonomie et la flexibilité ? Existe-t-il des différences entre la troisième maternelle et la première primaire dans l'aménagement ?	Exemples : coins d'activités, mobiliers modulables
	Utilisation du matériel pédagogique	Quels outils ou supports utilisez-vous pour encourager les apprentissages ? Les enfants ont-ils accès libre à certains matériels ?	relance : autonome ou collaboratif ? Pourquoi ? Lesquels ?
Pratiques pédagogiques et organisation des apprentissages Identifier les stratégies pédagogiques mises en	Approches différencierées	Comment adaptez-vous vos pratiques aux différents besoins et rythmes des élèves ?	

<p>place dans une pédagogie flexible.</p>	<p>Organisation des activités</p>	<p>Quel est l'équilibre entre les activités dirigées par l'enseignant et celles choisies par les élèves ?</p> <p>Les élèves participent-ils à la planification de leurs activités ?</p>	
<p>Gestion de la transition maternel-primaire</p> <p>Examiner les pratiques visant à soutenir une transition harmonieuse entre la maternelle et le primaire.</p>	<p>Continuité pédagogique</p>	<p>Comment travaillez-vous avec vos collègues (M3 ou P1) pour harmoniser les pratiques et assurer une continuité dans l'apprentissage ?</p> <p>Pratiquez-vous des activités en cycle 5-8 ?</p>	
	<p>Préparation des élèves</p>	<p>Quels mécanismes utilisez-vous pour accompagner les élèves dans cette transition ?</p>	<p>Exemple : routines, activités spécifiques</p>

		<p>Quels défis observez-vous lors de cette phase ?</p> <p>La pédagogie flexible peut-elle aider à préparer les élèves de troisième maternelle pour la première année primaire ? Si oui ; pouvez-vous expliquer.</p> <p>Comment préparez-vous les élèves aux exigences académiques croissantes en P1 tout en maintenant une approche flexible ?</p>	Collaboration entre les classes de M3 et P1 ?
<p>Développement socio-émotionnel des élèves</p> <p>Évaluer comment la pédagogie flexible soutient les aspects socio-émotionnels dans cette période critique.</p>	<p>Autonomie et confiance en soi</p>	<p>En quoi l'environnement flexible aide-t-il les élèves à devenir plus autonomes et à développer leur confiance en eux ?</p>	
	<p>Compétences sociales</p>	<p>Comment les élèves collaborent-ils ou</p>	

		<p>interagissent-ils dans cet environnement ?</p> <p>Observez-vous des évolutions dans leurs comportements sociaux entre la M3 et la P1 ?</p>	
<p>Collaboration avec les parents</p> <p>Explorer le rôle des parents dans la pédagogie flexible et la transition scolaire.</p>	<p>Communication avec les familles</p>	<p>Comment informez-vous les parents sur les principes de la pédagogie flexible ?</p> <p>Quels types de retours recevez-vous de leur part ?</p>	
	<p>Implication des parents</p>	<p>Les parents sont-ils impliqués dans des activités pour soutenir cette transition ?</p> <p>Y a-t-il des attentes spécifiques envers les familles dans ce cadre ?</p>	

<p>Facteurs limitants et facilitateurs</p> <p>Identifier les obstacles et les éléments facilitant la mise en œuvre de la pédagogie flexible.</p>	<p>Obstacles rencontrés et éléments facilitateurs</p>	<p>Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ?</p> <p>Quelles sont les limites/contraintes de la pédagogie flexible ?</p>	<p>ex. contraintes matérielles, gestion du temps, effectifs</p>
	<p>Soutien institutionnel</p>	<p>L'école ou les politiques éducatives soutiennent-elles suffisamment cette approche ?</p> <p>Quels besoins spécifiques exprimeriez-vous ?</p>	<p>formations, ressources, collaboration</p>
<p>Perspectives et recommandations</p> <p>Recueillir des suggestions pour améliorer l'environnement d'apprentissage flexible.</p>	<p>Vision pour l'avenir</p>	<p>Comment imaginez-vous l'évolution de la pédagogie flexible dans votre pratique ?</p>	<p>Formation ?</p>
	<p>Améliorations souhaitées</p>	<p>Quels changements proposeriez-vous pour améliorer les</p>	

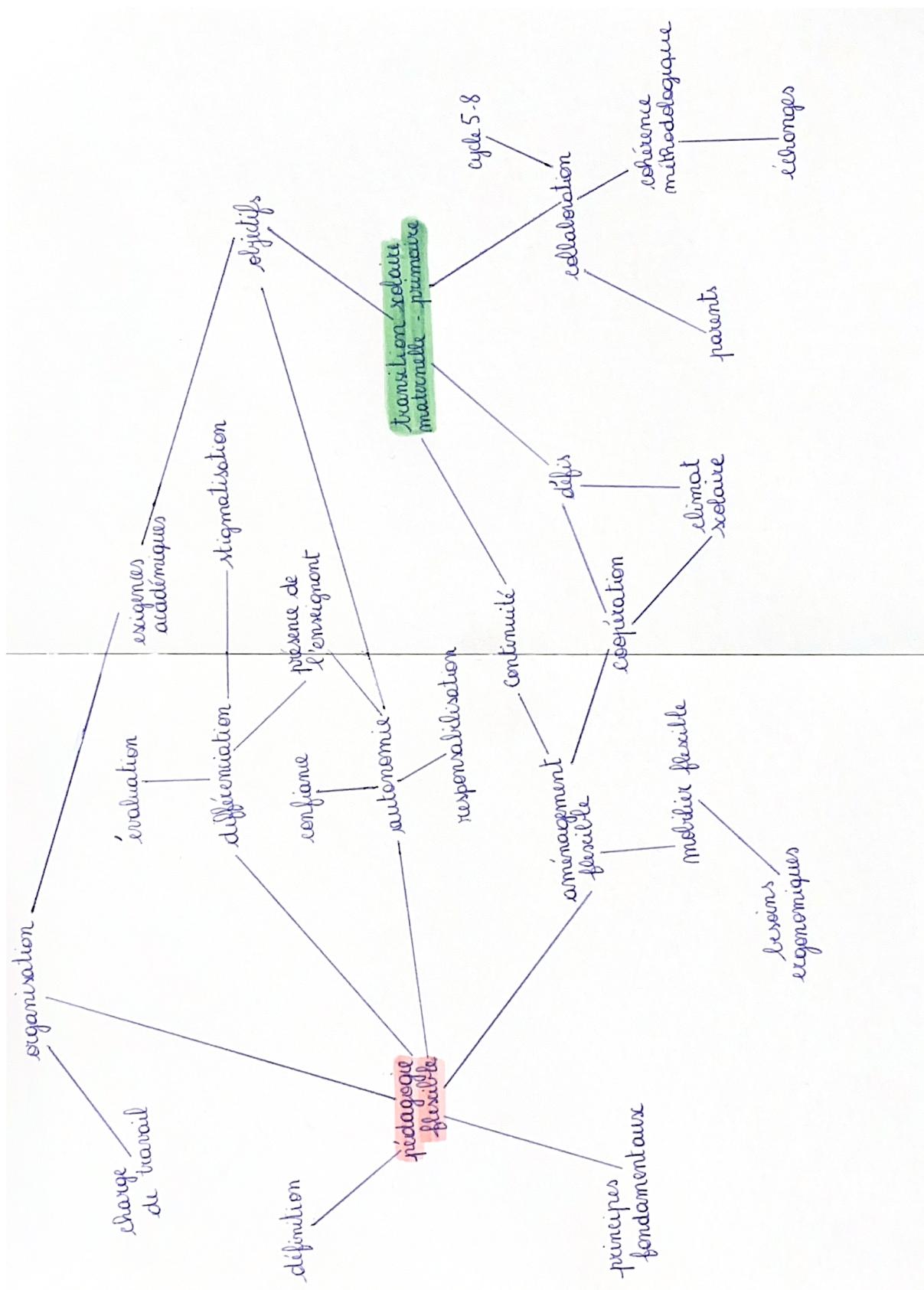
		environnements d'apprentissage pendant la transition maternel- primaire ?	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------	--

Fin de la rencontre :

- Souhaitez-vous aborder d'autres points dont nous n'avons pas parlé et qui vous semblent important ?

Remerciements.

10.4. Annexe 4 : Arbre thématique



10.5. Annexe 5 : retranscription des entretiens

10.5.1. Entretien avec Coralie et Sabine

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 24/05/2025
Titre	Retranscription de l'entretien n°1 avec Coralie(M3) et Sabine(P1), 21/05/2025
Auteure	Alice Paquay

N°	Verbatims
1	A : Voilà, déjà un grand merci à vous pour votre participation donc comme j'ai pu vous l'expliquer l'autre jour, je m'intéresse à l'environnement de classe offert par la pédagogie flexible pendant la transition maternel-primaire. Et donc, ici, le but de l'entretien, c'est vraiment de pouvoir discuter de cela avec vous. Vous êtes vraiment libres de prendre le temps de parler hors de mes questions, aussi, de rajouter des choses ou de ne pas répondre aux questions si vous ne souhaitez pas le faire. Pour commencer, vous pouvez un peu chacune raconter votre parcours, votre expérience.
2	S : le parcours ?
3	A : oui, votre parcours professionnel. Depuis le début ou des éléments-clés si vous préférez..
4	C : Ça va être vite fait. J'ai été diplômée, donc à [nom de la haute école], en 98. Et j'ai travaillé un petit peu... j'ai fait des remplacements dans le communal à [nom d'un village]. J'ai fait deux ou trois remplacements. Et puis j'ai été engagée à [nom de son école actuelle] pour des petits remplacements ponctuels à partir de 99-2000 et j'ai vraiment commencé à travailler très régulièrement dans cette école en janvier 2001, où là, j'étais quasi tout le temps à mi-temps. Et puis des trois quarts, des quatre cinquièmes, des ouvertures de classes. Et je suis [nom de l'implantation de l'école] donc, en troisième maternelle, depuis 17 ans.
5	S : Moi donc, j'ai été diplômé en 91 à [nom de la haute école], j'ai fait institutrice primaire. Et puis alors, j'ai été engagée à [nom de Ville] pendant un an, en cinquième primaire, en temps plein. Et puis je suis rentrée, j'ai repostulé à [nom de ville] parce qu'il y avait une place. J'ai commencé, j'étais victime de la réaffectation une première année donc j'ai retravaillé à [noms de ville] donc je faisais trois écoles et la deuxième année rebelote, réaffectation. Et là j'ai décidé d'aller à [nom de village] à partir de mi-septembre, ils créaient une classe et puis après, je suis revenu ici. Et entre temps, j'ai fait l'école de péda pendant 3 ans mais bon, voilà... Parce que, comme j'avais perdu ma place à cause de la réaffectation. Je me suis dit le samedi, je vais aller étudier pendant trois ans, mais

	alors, après, j'ai retrouvé du travail, mais j'ai fini l'école quoi. Donc, voilà mon parcours.
6	A : Et qu'est-ce qui vous a donné envie de devenir, chacune, enseignante ?
7	C : Moi c'est venu très tôt. L'enseignement général n'était pas fait pour moi. J'étais une piètre élève ici au [nom de l'école secondaire]. J'ai raté ma deuxième, que j'ai refait, j'ai fait péniblement ma troisième... Je pense que ça vient aussi de mon caractère, où j'étais quelqu'un, une jeune fille assez timide et on était des classes assez importantes. Donc, quand j'avais besoin d'aide, je n'osais pas demander... j'étais vraiment noyé dans la masse. Donc il y avait vraiment un certain mal-être, j'en suis très consciente, toujours en tant qu'adulte. Et par contre, comme ça n'allait pas super bien fin de troisième secondaire que je suis passé à « hipette ». On m'a réorienté, on ne m'a pas vraiment laissé le choix à [nom de l'école], je n'avais pas vraiment le niveau en fait. Donc, on m'a proposé d'aller dans l'enseignement technique. J'y suis allée donc en quatrième, en bureautique, ce qui n'était pas du tout ma vocation. Mais par contre, là, je me suis rendu compte qu'il y avait... parce que je ne connaissais pas à l'école, de [nom de l'école technique]. C'est vraiment en étant dans l'école, en quatrième secondaire, en techniques de bureautique que je me suis rendu compte qu'il y avait techniques de l'éducation chez eux. Et ça été une évidence. C'est là que je dois être et tout de suite, j'ai trouvé ma place, dans l'éducation, et aussi dans l'école... petites classes, je crois qu'on était une quinzaine en cinquième. Et puis ben voilà, c'était en technique, j'avais beaucoup plus facile, j'étais une piètre élève ici, qu'à [nom de l'école technique] je suis devenue très bonne élève, j'avais un autre encadrement. Voilà donc j'ai fait ma cinquième et la sixième. Je n'ai aucun regret d'avoir changé. Ça m'a permis de faire ma cinquième et sixième, et de vraiment... Je faisais déjà énormément de baby-sitting, de l'animation d'enfants, etc... Et ça m'a confirmé, conforté dans mon idée de travailler dans l'enfance. Maintenant, voilà, j'ai choisi [nom de la haute école] parce que disait que c'était mieux de l'enseignement catholique. Et finalement, ça m'a permis aussi de travailler ici. Autrement, je devais faire des formations, blablabla...
8	S : Et moi... en fait c'est en sixième primaire, moi. Moi au départ, je voulais en fait devenir comme mon institutrice. Et en fait, après, après les études secondaires, j'ai hésité entre institutrice ou la psycho-péda, et puis je me suis dit non, c'est vraiment institutrice que je veux être quoi. C'est pour ça que j'ai refait l'école de péda, parce que j'aime bien, j'aime bien la pédagogie, mais c'était vraiment être avec les enfants qui m'intéressait. Ça ne m'intéresse pas d'être autre chose. Voilà et le choix de l'école [nom de l'école], c'est parce que ma sœur n'habitait pas loin de [nom de ville] et j'avais mon kot mais je voyais ma sœur souvent, et ça m'arrange bien, c'est plus pour ça. L'enseignement catholique, parce que j'avais toujours été dans l'enseignement catholique, on ne s'est pas posé de questions.
9	A : On va maintenant vraiment rentrer plus dans le vif du sujet. S'il y a des questions auxquelles vous ne voulez pas répondre, vous êtes complètement libre de ne pas répondre, ou si vous voulez y revenir par après et sentez-vous aussi vraiment libre de vous compléter l'une l'autre. Pour vous. Qu'est-ce que la pédagogie flexible signifie pour vous ? Comment la mettez-vous en place et qu'est-ce qui vous a donné envie de la mettre en place ? ...Et étant donné que

	c'est la pédagogie flexible, c'est fort global, ça englobe beaucoup de choses, qu'est-ce que vous avez décidé de prendre et de mettre dans votre classe.
10	<p>C : J'ai moi, c'est j'ai l'impression peut-être que je ne trompe pas, j'ai vraiment l'impression qu'en maternelle, on fait plus...enfin, c'est plus flexible dans la classe au niveau spatial que dans une classe primaire. On a déjà cette possibilité d'avoir des coins où va travailler peut-être plus les mathématiques des coins, on va travailler plus tout ce qui est français, que soit la lecture, enfin, les prémisses de la lecture, les prémisses de l'écriture. Des coins où on va travailler plus... un coin plus calme, des choses comme ça. Je pense que pour ça, c'est plus facile, plus simple pour nous en maternelle, d'être, de mettre en place une pédagogie flexible.</p> <p>Maintenant, moi je n'ai pas... je n'ai pas comme [nom d'un autre collègue de P1] elle avait à l'époque, elle avait mis pleins de choses, de mobilier en place...je ne suis pas rentré là-dedans. Moi j'aime quand même bien, et mon ancienne collègue, tu vois, elle n'avait plus un tapis avec des bancs ou des chaises et les enfants étaient par terre avec des petits coussins, des machins. Moi, personnellement, j'ai quand même ce besoin, pour moi et pour mes élèves, d'avoir quand même un minimum de structure. Moi des balles, des enfants, comme ça sur un ballon, etc.... je n'aime pas tellement. Je trouve que couché par terre ou assis par terre pour faire un puzzle ou des cartes... mais pour écrire, je trouve qu'ergonomiquement, c'est pas toujours l'idéal, qu'on a quand même besoin un moment d'apprendre à être assis correctement dans une posture correcte. Ne serait-ce que du point de vue ergonomique pour tenir son crayon, pour bien mettre sa feuille, pour bien mettre ses doigts. Et ça moi, en tant qu'instit et en tant qu'adulte, j'ai vraiment besoin que soit très cadré. Je n'arrivais pas à... je trouvais très chouette ce que [nom d'une collègue] essayait de mettre en place dans ce grand local là, mais moi, je n'arrivais pas à m'imaginer avec ça dans ma classe.</p>
11	<p>S : Oui, moi je rejoins totalement Coralie dans ce domaine-là. Au niveau structure, je ne suis pas, je ne peux pas dire vraiment que je suis dans une classe flexible. Si, c'est vrai, il y a quand même le coin, j'essaie de faire un peu comme une classe maternelle, et la position des bancs où l'enfant peut se parler, se voient...Je ne suis pas... c'est plutôt dans l'esprit. Donc, il faut différencier, le décret nous demande de différencier. On a de plus en plus d'enfants qui sont à des niveaux différents. Certains très bas, certains très, très loin. Et voilà, c'est plutôt dans la pédagogie, là, tout ce que je mets en place au niveau des apprentissages, là, je suis flexible.</p>
12	<p>C : Pareil mais par contre, nous qui avons quand même un parcours, depuis quelques années dans l'enseignement, on a quand même fort évolué. Nos classes ne sont plus du tout rigides comme avant. On s'est quand même très fort adaptées aux nouvelles pédagogies, à ce qui se fait, et on prend un petit peu à droite, à gauche et on essaye de fabriquer un truc qui fonctionne et qui nous correspond.</p>
13	<p>A : Quels sont les bénéfices que vous percevez au niveau des élèves, au niveau de leur comportement avec la mise en place de votre pratique ?</p>
14	<p>C : Moi, je me pose... Je rebonds parce que je me pose une question et en fait, je me la pose depuis longtemps. Et il se fait que quand on est en classe, qu'on est dans la routine classe, on n'a pas le temps ni la possibilité de sortir de sa classe.</p>

	<p>Mais moi, j'aimerais... Parfois, je me dis, un petit garçon comme [nom d'élève 1] qui, l'année passée dans ma classe, je trouvais qu'il... Malgré tout ce que je lui proposais, malgré tout ce que je pouvais lui offrir ou mettre en place. Je n'avais pas... je n'arrivais pas à le canaliser et je n'arrêtais pas de me dire et de dire aux parents, finalement, je n'aurais peut-être pas dû de dire et de me dire, l'année prochaine, il aura une autre structure, où il aura des bancs, où il ne saura plus se coucher, dans tous les sens, il va être assis, il va devoir un peu plus suivre. Il va devoir... il va grandir aussi, il va prendre un an, il va prendre en maturité. Et du coup, il va être un peu plus structuré. Mais moi, j'ai raconté tout ça, mais je ne sais pas si, finalement, c'est vrai. Tu vois, je ne sais pas vérifier si moi, ce que je ressens avec mes certains de mes élèves, où je me dis : l'année prochaine, la structure de la classe, même si c'est flexible, la structure de la classe avec l'institutrice qui va... tu vois moins de jeux aussi moins de moments qui le font partir dans tous les sens. Ça, je trouve que je devrais pouvoir vérifier. Mais c'est impossible, et puis, ça dépend aussi tellement aussi de l'enfant. Si t'as deux enfants dans la même classe, en troisième maternelle, à qui je dis la même chose aux parents, peut-être qu'un [nom d'élève 1] ne va pas du tout se faire à la première et peut-être que l'autre va prendre.</p>
15	<p>S : Mais moi [nom d'élève 1], je ne l'ai pas beaucoup. Je ne l'ai qu'en lecture, mais c'est vrai que le fait de l'isoler, tu vois, lui permettre aussi de changer de place pour s'isoler dans le coin, là [l'institutrice me montre du doigt un banc situé face au mur, dans le fond de classe], souvent, je le mets là-bas, ben voilà, il est plus concentré donc... Mais, ça reste un petit garçon hyper... il peut être... il est fort distrait. Je ne suis pas sûre, enfin, ça va mieux, il a appris à lire, il a grandi, mais il reste quand même distrait. Mais le bénéfice, c'est quand même que l'enfant est moins découragé.</p>
16	<p>C : Oui !</p>
17	<p>S : Parce qu'il réussit plus dans ce qu'il fait, c'est surtout ça, c'est que, et ça change au niveau d'évaluation, et ça change un peu tout, la pédagogie, le fait de différencier. L'élève peut s'exprimer dans ce qu'il fait, ne pas être en situation d'échec tout le temps.</p> <p>Nous, on évalue plus pour remédier que pour sanctionner. Donc c'est vraiment tout un changement.</p>
18	<p>A : Et alors, on parlait des différents coins, tout à l'heure, comment est-ce que vous arrivez à favoriser l'autonomie et la responsabilisation des élèves ?</p> <p>...Comment est-ce que votre environnement de classe permet de favoriser l'autonomie et la responsabilisation des élèves ?</p>
19	<p>S : Mais, je dirais, en tout cas, nous, c'est dans les ceintures, mais quoi qu'il en soit, c'est dans... en construisant un matériel... En maternelle, je crois que c'est comme ça aussi. On a un matériel construit quelque part. L'enfant peut connaître sa classe et sait y accéder de façon autonome. C'est surtout ça, c'est une très bonne organisation.</p>
20	<p>A : Est-ce que tu pourrais un petit peu m'expliquer le fonctionnement des ceintures que tu mets en place ?</p>
21	<p>S : Oui, et bien donc, on a pris les différentes compétences, bon on est toujours sur celles de l'ancien programme, il faut qu'on change mais ... et on a établi des</p>

	ceintures de compétences donc c'est un peu comme les ceintures de judos quoi. Et dans chaque ceinture, il y a plusieurs ateliers et une fois qu'ils ont validés les ateliers, ils passent à l'évaluation. Et nous, alors, on est là pour aller près des élèves en difficultés ou pour valider certains ateliers comme celui de la litanie des nombres, par exemple.
22	C : C'est vrai que c'est beaucoup de travail en amont.
23	S : oui, oui !
24	C : Par exemple ici fin d'année, j'ai introduit les alphas et j'ai une petite vingtaine d'ateliers. Ils n'arriveront pas à faire tous, les vingt, parce que c'est de plus en plus compliqué à faire. Enfin, il y a des preneurs, [nom d'élève 2], il va m'arriver à me faire les vingt, mais il y en a qui vont rester au dixième. Mais alors ils ont vraiment un coin alpha. C'est très, très structuré. Il y a l'atelier 1, c'est la pochette 1 et moi, je vérifie, je checke. Tel enfant à fait cet atelier-là, je barre son nom. On a.... j'essaie qu'ils soient autonomes en disant : « tu vas faire l'atelier 1 », il doit prendre tout le matériel « atelier 1 » et il a tout, il va s'installer au coin des alphas, pas ailleurs dans la classe, parce qu'il a tous les référents. L'atelier 1 qui a été manipulé en amont, ainsi que le 2 et le 3 et le 4, parce que j'ai déjà des enfants à côté qui sont au 4. Il me fait, l'atelier 1, il m'appelle, je valide, et alors il a une petite feuille de route. Où il a « atelier 1 » un petit mot explicatif pour papa, maman, et il barre.
25	S : Oui, c'est un peu ça qu'on a mis en place depuis quelques années. Pour être un peu plus en lien avec le maternel aussi. Les ceintures mais on a encore beaucoup de travail...ça demande beaucoup de travail.
26	Coralie : Oui, parce qu'ici je vois, même des ateliers alpha que j'ai mis en place il y a deux ou trois ans. Je me suis dit : « oh non, je vais changer ! » Donc j'en ai refait des autres quoi.
27	S : Oui, c'est ça oui, parce que l'expérience ou l'observation des enfants apporte des infos et on doit adapter quoi.
28	C : Et puis on adapte aussi à son public. Regarde [nom d'élève 2], je suis venue vous demander un truc que moi je n'avais pas. Il m'a demandé « t'as pas un truc plus compliqué ? » Maintenant, [nom d'élève 2] à un niveau...Il sait déjà lire. C'est le troisième d'une fratrie de quatre. C'est un certain niveau de famille...très éveillé. Je pense qu'il y a aussi des facilités intellectuelles...des facultés intellectuelles. Et voilà, c'est aussi la collaboration. Je suis venue, j'ai dit: « voilà, il me faut quelque chose pour nourrir [nom d'élève 2] », ben direct, [nom d'une collègue de P1] m'a tout de suite dit, on va chez Sabine, on va prendre ça, ça, ça... Donc, là aussi...
29	S : Mais le système de l'échelle de lecture, ça peut nous aider à justement différencier, même tout au long du primaire, du cycle. Parce qu'en fait, l'échelle, on évalue enfant où il en est. Donc [nom d'élève 2], qui va venir en première année, mais on verra qu'il sait déjà lire, donc il va tout de suite avoir à manger par rapport à ce qu'il sait. Ses ateliers seront en rapport avec l'endroit où il est sur l'échelle. Donc, nous, en fait, quand Coralie nous dit ça, on sait plus ou moins, il en est là. Voilà ce qu'il y a de prévu pour ces enfants-là.
30	C : Et pareil avec les faibles.
31	S : Ouais, ça pourrait être pour apprendre à lire à travers le cycle. Mais voilà, c'est juste qu'il faut faire des pré-tests avec les enfants, et tout ça mais... Ça viendra

	peut-être un jour parce que... C'est vrai, tous les enfants qui sont au stade de prélection, comme [nom d'élève 3] pourrait être chez toi avec tous les autres. Et les autres enfants qui sont avancés pourraient être dans un autre groupe en fonction de leur échelle.
32	A : Donc l'échelle, c'est vraiment un outil qui vous sert à différencier beaucoup au sein de la classe ?
33	S : pour le moment c'est au sein de la classe et puis pour les exceptions où c'est vraiment flagrant, que l'enfant n'a plus assez de nourriture, on lui donne plus.
34	C : Maintenant, ce qui est compliqué avec les enfants comme [nom d'élève 2], c'est « où est-ce qu'on s'arrête ? »
35	S : oui, ça, c'est une question qu'on se pose souvent.
36	C : Parce que je sais que ces parents-là ne voulaient pas lui faire sauter sa deuxième maternelle, parce qu'il est bien dans son groupe. Maintenant c'est un garçon très chouette, qui est très respectueux, qui s'acclimate et qui fait ce qu'on lui demande, ce n'est pas un petit révolutionnaire.
37	S : Un peu comme [nom d'élève 4] et [nom d'élève 5], qui était aussi un peu en avance. Oui, ce n'est pas comme [nom d'élève 6], qui est infecte et imbuvable
38	C : Mais tu vois, c'est jusqu'où on peut le tirer, parce que... un moment on n'a pas non plus envie qu'il s'ennuie. Donc... c'est un autre débat.
39	S : Oui, ce n'est pas évident... Maintenant, parfois ce que je fais, mais c'est vrai qu'il faut que ça se mette bien. C'est vraiment du co...comment est-ce qu'on dit quand... En fait, quand un enfant, s'occupe d'un autre avec bienveillance. Mais c'est tout un truc, plus tout un esprit à installer.
40	C : Ben écoute, ça marche avec lui parce que je le mets souvent à côté [nom d'élève 7], et je lui dis : « je mets [nom d'élève 7] avec toi pour que tu gères un peu » et il me dit : « pas de problèmes, je regarde ». Comment est-ce que ça s'appelle encore ?
41	A : Le tutorat ?
42	S : Oui voilà, le mot exact c'est tutorat.
43	A : Et comment est-ce que vous décidez donc, par exemple, pour les échelles ou pour d'autres ateliers en maternelle, quelles activités sont guidées par vous et quelles activités sont plutôt en autonomie ?
44	C : En fait, je pense que je privilégie l'autonomie un max, pour tout.
45	S : A mon avis, chez toi, oui.
46	C : Parce que, en maternelle, quand tu arrives à deux ans et demi, tu dois apprendre l'autonomie. Tu n'as plus papa, maman, une puéricultrice derrière toi, t'es dans une classe de dix, quinze. L'objectif, c'est d'être autonome pour mettre son manteau, ses chaussures, la droite à droite, la gauche à gauche, Attacher son manteau, ouvrir sa boîte, aller aux toilettes.
47	S : Oui, aussi les fonctions exécutives.
48	C : Oui, tout ça, c'est vraiment, en maternelle, c'est vraiment l'autonomie à fond, à fond, à fond. Maintenant, il y a des enfants... L'année passée, tu sais bien, je te l'ai dit clairement... Moi, j'ai vraiment travaillé l'autonomie et le bien-être avec certains enfants, parce qu'il y en avait deux... J'ai vraiment tablé énormément sur le bien-être à l'école et l'autonomie. Puisque c'étaient des petits garçons...[nom d'élève 8] pleurait tout le temps et [nom d'élève 9] était très peu autonome.
49	S : il a très bien progressé !

50	<p>C : oui, voilà ! Donc en fonction de... Mais c'était l'autonomie, mais à un autre niveau. De nouveau, c'est de nouveau de la différenciation. C'est l'autonomie à fond, mais des à des niveaux différents. Chez ces deux-là, j'ai fort travaillé ça, chez [nom d'élève 9,] ça a été toute l'année. C'était... chaque pas était une victoire. Et par contre, les autres enfants, ça va être de l'autonomie dans la gestion de leur travail, même par rapport aux petits contrats. Les contrats, ce sont les autres ateliers, c'est comme les alphas, mais c'est tout ce qui est mathématique, etc. Donc personnellement, je manipule énormément en grand groupe ou en demi-groupe. Et, une fois que j'ai beaucoup manipulé, je vois : celui-là, je dois rester tout près, celui-là, c'est parti, tu vas tout seul et tu as un petit travail tout seul. En fait, c'est que ça, moi, mon métier, c'est vraiment les pousser à max dans l'autonomie. Et énormément d'observation. On n'a pas comme vous, des points... je veux dire, pas comme vous en primaire. Je n'ai pas des bulletins, etc. Mais on les fait avancer dans l'autonomie, un maximum. Et l'autonomie, une fois qu'ils savent s'habiller, manger, aller dehors, se mettre en rang, ils savent aussi se mettre au boulot dans les autres compétences.</p>
51	<p>S : Ben nous, en fait, l'autonomie. Parfois, on a un sentiment que... on régresse un peu parce que, on n'est pas aussi bien formé pour l'autonomie en primaire qu'en maternelle. On n'a pas vraiment... Donc, nous l'autonomie, c'est à travers, effectivement, les ateliers de l'échelle, les ateliers de ceintures. Et alors le reste, c'est souvent, c'est plus pour les leçons, on doit expliciter clairement une démarche ou un apprentissage. Donc là, on est plus dans l'enseignement explicite, mais pas toujours complet jusqu'au bout. Et là, c'est plus un travail collectif, donc là il y a des rassemblements où là, il y a une leçon qui se donne, avec vraiment plus un l'enseignement explicite.</p>
52	<p>A : Et comment est-ce que vous faites pour garder cet aspect autonome des ceintures ou des échelles malgré, justement les échéances de bulletin en fin de la période ?</p>
53	<p>S : En fait, donc, à travers les ateliers autonomes, on observe beaucoup les enfants, donc on met en place des choses dont ils ont besoin. Et le bulletin, nous on n'a pas des points. Donc, c'est plus des points matières qui sont là, et on voit la progression sur l'année. Par exemple, je ne sais pas moi, ils doivent apprendre à écrire des mots... une dictée... Mais ils ont trois périodes mises comme ça. Et alors, ils ont tout ce temps là pour vraiment réussir, mais ce n'est pas... Il n'a pas 8/10. Ils sont évolué au moment-clé et c'est atteint. Ils savent le faire ou ils ne savent pas faire quoi. Mais c'est plus facile en première année qu'en sixième, à mon avis... Voilà comment est-ce qu'on fait... On arrive à faire nos bulletins, mais c'est vraiment un des bulletins où on décrit plus... parce qu'on a mis en place une nouvelle cette nouvelle forme d'évaluation pour être raccord avec nos pratiques de classes. On ne saurait pas travailler avec un bulletin traditionnel dans un enseignement plus flexible... où on travaille comme ça, avec différenciation et tout ça. Enfin, nous, on a besoin de nos critères, on a besoin de voir où l'enfant en est et ce qu'on met en place pour les aider et c'est plus... Le bulletin, c'est plus une communication aux parents : « votre enfant ne sait pas encore faire ça, on travaille pour y arriver. Et pour finir, en fin d'année, il doit y arriver. C'est plus dans cet objectif-là, d'informer pour aider l'enfant à y arriver.</p>

54	A : Pour partir un peu plus sur la transition maternel-primaire, est-ce que vous pouvez un peu m'expliquer comment ça se passe, ce que vous mettez en place pour que cette transition soit la plus sereine possible pour les élèves ?... Des activités, des routines ou autre chose.
55	C : Ben encore la preuve ce matin [rires], je suis venue la chercher pour qu'elle me donne son avis sur une activité... Pour moi, c'est super important maintenant...même encore après 17 ans, j'aime bien... Je ne veux pas dire que j'aime bien avoir son aval mais j'aime bien avoir son regard d'instit première primaire pour voir si je fais bien, parce que je ne voudrais pas faire mal. C'était une petite activité de manipulation mathématique. J'avais pris dans mon référent de la maternelle « Oh ça, j'ai pas encore fait cette année, il faut absolument que j'en fasse pendant le mois de juin ». Donc, j'ai beaucoup manipulé les décompositions du nombre, jusque six, je me suis limitée à six. Et de nouveau avec [nom d'élève 2], je peux leur proposer sept, huit...Et du coup, j'ai demandé à Sabine : « est-ce que tu veux bien venir voir si c'est bon, comme je fais, si c'est bon la petite trace que je laisse dans un cahier » parce que les parents aiment bien de voir le cahier, de voir ce qu'on a fait. Pareil pour le matériel des alphas. Elles, elles l'utilisent début d'année et moi, je l'utilise fin d'année donc je suis venu lui chiper son matériel. L'année passée, tu m'as passé ta farde des alphas...Et donc il y a une passation, un peu de matériel déjà.
56	S : Oui, oui et donc il y a une cohérence au niveau de la méthodologie parce que ; il y a les alphas. Ils connaissent déjà les sons des alphas et tout ça quand ils arrivent. Ça c'est une grosse richesse !
57	C : Et moi, je fais super gaffe aussi...je veux dire que je ne me sens pas formée pour faire du cursif avec les enfants de troisième maternelle. Maintenant, c'est de nouveau l'exception [nom d'élève 2], mais il en fait à la maison...Donc, je lui ai proposé : « tu veux les écrire en cursif ? » il m'a dit oui, il l'a fait. Il l'a montré à [nom d'une collègue de P1]. [nom d'une collègue de P1] a dit : « c'est nickel, toutes les lettres sont bien formées ». Autrement à part lui, je n'essaie pas, parce que j'ai peur de mal faire. Je ne suis pas formée pour le faire. Et vous, en primaire, en tout cas dans mon esprit, vous allez vraiment apprendre à déchiffrer, à tracer le a en cursive, faire des lignes de a ou des choses comme... que moi, je ne sais pas faire ça, ce n'est pas écrit dans mes programmes de toute façon. Je ne veux pas induire un mauvais geste, une mauvaise façon de faire, donc je ne le fais pas. Et là, de nouveau, c'est des échanges... Il n'y a rien à faire, c'est des échanges... Une collaboration entre M3-P1.
58	S : Tout à fait.
59	C : Que ce soit pour le matériel ou pour des nouvelles activités ou un questionnement... Je suis venue te demander... enfin c'est déjà arrivé plein de fois en 15 ans où je viens te demander : « tiens, je me questionne sur ça, par exemple, [nom d'élève 7], [nom d'élève 3] « Où est-ce qu'il en est [nom d'élève 3], parce que moi, [nom d'élève 7] finalement, elle avance bien.
60	S : Oui, la méthode de lecture qui est quand même déjà préparée. En calcul, il y a beaucoup de manipulations. Mais alors, je vais dire, au niveau de l'écriture...Tu sais, nous aussi, on se pose beaucoup de questions par rapport à l'écriture... et, justement, j'aurais bien aimé en parler. Ça, c'est que, tu vois, y a une formation

	avec eux... Puis le lien aussi, c'est quand même important. Tout ce qu'on fait, on explique un peu le profil des enfants en juin.
61	C : On se rencontre. Moi, je prends des notes que je leur transmets.
62	S : Moi, j'ai toutes les informations de Sandra. Je peux... je sais déjà démarrer en me disant : « sois attentif à ça, à ça... » et c'est toujours clair.
63	Coralie : Et pas que du scolaire !
64	S : Voilà ! C'est aussi, des petites choses...
65	Coralie : Les relations entre enfants, avec les parents aussi.
66	S : Ça permet d'anticiper voilà...En gros, c'est ça.
67	A : Est-ce que vous pratiquez le cycle 5-8 ?
68	C : Oui ! Le [nom de l'implantation] c'est M3-P1-P2. En plus, on est une équipe qui s'entend bien. Si les instituts ne s'entendaient pas entre elles.... On est des copines aussi, tu vois...Ça ne marcherait pas.
69	S : Oui, c'est vrai ! Tout à fait ! Oui parce qu'on est bienveillante, on ne dit pas du mal de l'une de l'autre.
70	C : Et on aime bien, deux, trois fois sur l'année, partir aussi à la rencontre des autres enfants. Donc... Et ça permet à nos enfants de voir d'autres madames, d'autres têtes, et de faire connaissance avec madame Sabine... On mélange, donc on fait...On avait fait le cirque il y a quelques années, on l'a refait cette année. Chaque année, on fait le jus de pomme.
71	S : Les ateliers du Laetare, tu vois, des bricolages où on mélange les 3 années quoi.
72	C : Et on s'est déjà dit, je pense que c'était l'année passée ou il y a deux ans qu'on aimerait bien mettre en place... Mais ça serait hyper compliqué...Une journée éveil aux langues, où on inviterait les parents de toutes les classes, les parents qui parlent d'autres langues...Mais je ne vois pas du tout comment on mettrait ça en place [rires]... Moi je trouve ça super riche parce que c'est récréatif, mais c'est très riche en apprentissage.
73	S : C'est ça, oui !
74	C : C'est une journée un peu détente parce qu'on va faire du bricolage, on a des enfants d'âges mélangés ensemble.
75	S : Oui, ça fait du bien aux enfants aussi. Hein, parce les enfants de deuxième qui sont un peu plus compliqué. Je pense qu'ils changent un peu quand ils ont des plus petits près d'eux, ça change un peu la donne quoi...Oui, c'est enrichissant. Maintenant ça pourrait se faire plus souvent aussi quoi.
76	C : C'est vrai. Ici ça se fait plus ou moins tous les deux mois.
77	A : Et selon vous, quels sont les principaux défis de l'élève pour passer de la troisième maternelle à la première primaire ? Que ce soit au niveau scolaire ou au niveau émotionnel ? Quelles sont les choses auxquelles vous faites particulièrement attention pour que ça se passe le mieux possible pour l'enfant ?
78	S : C'est déjà respecter son attachement à l'institutrice de troisième maternelle, parce voilà...Au début, ils sont encore fort attachés à leur institut quoi. Donc, déjà dans l'attitude, avoir une posture de bonne entente entre collègues, ça aide l'enfant à se dire : « voilà, ok. Je suis chez ma Sabine, Madame Coralie la connaît. Les rapports sont amicaux, donc ça se passe bien déjà. Il doit surmonter le fait de rester assis, tout ça. Donc pour ça, c'est en mettant en place des choses qui ressemblent un peu au maternel, comme les ceintures et tout ça...Je pense que

	c'est ça qui aide le plus. De ne pas casser l'autonomie acquise... Parce qu'à mon avis avant, au début on cassait fort, au tout début de ma carrière, c'était, à mon avis, cassé plus.
79	C : Parfois, moi, je me dis... et quand je vois deux, trois enfants dans ma classe, je me dis : « Oh la la l'année prochaine... Il va devoir apprendre à parler moins » ... [nom d'élève 10], dans la classe c'est une pipelette, mais puissance mille. Et je me dis : « Mais l'année prochaine, son défi à lui, ça va être d'apprendre à un peu se taire, arrêter de partir dans tous les sens. Maintenant, peut-être qu'il y arrivera parce qu'il sera plus posé face à un tableau, etc. Mais pour lui, ça, ça va être un défi. [rires] Mais je le prépare en lui disant : « Oh, l'année prochaine... [rires] Tout à l'heure, je lui ai dit : « je te lance sort, tu dois te taire pendant cinq minutes. » mais ça n'a pas marché ! [rires]
80	S : Oui mais on y arrive quand même toujours, mais c'est difficile, à part mettre en place des choses concrètes, il n'y a pas de miracle... Mais, maintenant, ils restent quand même assis... Ils s'adaptent quand même bien, je trouve.
81	C : En fait, c'est de la continuité. Donc pas sûr qu'il y ait vraiment des gros défis à relever, sauf, peut-être pour certains enfants, comme par exemple, [nom d'élève 10], qui va devoir un petit peu... C'est tellement dans la continuité... Et le fait aussi qu'on est dans le même bâtiment. Qu'ils connaissent, toutes les madames tu vois. Je crois que les plus gros défis chez nous, c'est ceux qui partent de P2 et qui vont en P3 [changement d'implantation]. Parce que géographiquement tu changes de bâtiment. Ils sont mis face à des enseignants qu'ils ne connaissent pas du tout !
82	S : Oui c'est un gros choc quand même
83	C : Qu'ici, tout le monde se connaît. Je ne vois pas, à part ponctuellement certains enfants. Il n'y a pas vraiment...
84	S : Puis, tu vois, ce qui est bien, c'est qu'on est toutes ensemble. Si il se passe un truc, tout le monde est au courant. On met sur le groupe : « un tel enfant est un peu embêté par un autre ». On travaille toutes dans le même sens, donc l'équipe fait que l'enfant est pris vraiment en mains et tout le monde va dans le sens quoi.
85	C : Oui, c'est ce que je ressens, moi !
86	A : Comment est-ce que vous arrivez à prôner la collaboration entre les enfants ?
87	S : Des travaux de groupe, parfois... mais chez les petits c'est plus...
88	C : Je ne suis pas en primaire, mais je crois que ça se met naturellement en place par moment, en maternelle, en fait. D'un point de vue spatial, parfois, ils sont à deux à une table et je leur dis : « vous faites cet atelier là à vous deux, vous devez travailler ensemble. » Ils ont un correctif vous corriger ensemble.
89	S : Oui, c'est un peu pareil chez nous.
90	C : Et je regarde aussi pour mélanger aussi les enfants. Pas laisser tout le temps les deux copains ou pas tout le temps laisser deux enfants du même niveau...
91	A : Si on vous demandait, quels conseils donneriez-vous à une enseignante qui souhaiterait mettre en place ce que vous mettez en place. Quelles mises en garde lui donneriez-vous ? Quelles limites, quels inconvénients ou quels freins de la pédagogie flexible percevez-vous ? Que vous arrivez parfois à détourner ou pas, ou pas encore... ou des freins mais qui ne vous empêchent pas de continuer là-dedans ?
92	S : le plus grand danger, c'est que l'enfant soit stigmatisé. Il ne faut pas que les groupes soient toujours les mêmes, il faut que... voilà... que l'esprit, ça soit

	vraiment : « j'ai besoin de ça pour aller plus loin en lecture » ... mais c'est pas des groupes de niveaux, c'est des groupes de besoin ! On a besoin de ça pour aller plus loin dans son échelle, pour apprendre à lire, pour...Voilà, c'est le plus grand danger. Mais ça, une fois que, je pense que dans l'esprit de l'institutrice, ça se fait très naturellement, ce n'est pas trop compliqué.
93	C : Moi, ma limite et c'est ce que j'ai dit au tout début, quand on voyait vraiment les classes flexibles, les groupes Facebook, machins...Déjà moi, c'est ma première limite, je ne vais plus voir les groupes d'institutrices parfaites sur les réseaux sociaux parce que ça me minait le moral. [rires] Mais quand je vois certaines classes flexibles d'un point de vue spatial. Ça, moi, ça a été ma limite ! Tout ce qui était ballon ou bien des tabourets, des tablettes où il n'y a pas une certaine tenue physique... Ça, moi je ne serai pas parce que je ne le sens pas, je ne suis pas convaincue. Maintenant, je n'ai pas fait d'études pour... ou de lecture supplémentaire.
94	S : Tu sais, je pense, [nom d'une collègue de P1] ce qui était difficile quand elle a mis en place le mobilier flexible... je lui ai dit, dernièrement, je pense que ce qui n'a pas été, parce qu'elle a d'abord mis le mobilier, puis elle a changé, sa façon de faire et elle a arrêté parce que ça n'allait pas. Mais je lui ai dit, en fait : « c'est parce qu'à mon avis, tu as commencé par là et t'as dit qu'on était en cours dans un enseignement hyper traditionnel, enfin, plus traditionnel et que...Il faut que ton matériel suive ta pédagogie en fait. Donc, il ne faut pas faire d'abord ta classe flexible et puis changer ta pédagogie. Il faut que tu aies bien compris comment tu te devais différencier... maintenant, par exemple, on serait plus dans une...ça viendrait peut-être plus facilement, le changement du matériel, de la structure des classes et tout ça. Mais tant que tu n'as pas changé réellement ta pratique, ta pédagogie... Si tout le monde doit apprendre la même chose au même moment et donner le même résultat...Ce n'est pas... faut pas mettre du matériel flexible, ça ne sert à rien, pour moi, enfin. Moi, je pense qu'il faut d'abord bien comprendre, bien changer son esprit, bien changer dans sa pratique, et puis alors, tout doucement, et en fait, le matériel change et la disposition de la classe aussi...Ou...Je me trompe peut-être hein ! Mais on est, on n'est pas vraiment dans la structure, moi, je ne suis pas dans le flexible, je le reconnaiss, dans le matériel, oui, j'ai des aménagements raisonnables, oui, j'ai des petites choses. Mais vraiment, comme tu dis, les ballons et tout ça...
95	C : Peut-être qu'ils sont trop jeunes aussi...je ne sais pas... Moi, en tout cas, j'ai essayé les galettes à picot, etc. pour certains enfants... j'en ai vu une passer comme ça au-dessus de ma tête...[rires]
96	S : Et puis, dans les classes flexibles que tu vois sur Facebook là, ils ont quand même un grand espace, ils ont presque deux classes, [nom d'un groupe Facebook], non ?
97	C : Je suis très admirative, mais...mais en même temps j'ai pas envie de me comparer. Parce que vraiment ça, ça pourrait me démoraliser.
98	S : Puis c'est vrai que nous aussi, on a une école aussi où on doit faire avec le nombre d'élèves. Maintenant, on en a un peu moins, mais jusque-là, on avait quand même 20 élèves, 21 élèves en première année, quoi. Ça, c'est quand même... C'est quand même un frein aussi, le nombre d'élèves. Quoi qu'on en dise,

	j'ai quand même eu beaucoup plus facile, déjà, rien que de mettre mes bancs de façon un peu conviviale... Si j'en ai plus, je ne sais pas.
99	C : Oui, si tu as deux ou trois bancs en moins, ça change.
100	S : Ce qui aide beaucoup, c'est le petit îlot devant, moi, parce que je me mets souvent assise là, et je me suis dit que j'avais besoin d'un tabouret à roulettes. Mais j'ai été voir les prix, c'est cher ! Je me demande si c'est pas cent euros un bon tabouret à roulettes. Mais je vais essayer d'en trouver un. Faut pas qu'ils roulent dessus hein, c'est pour moi, pour circuler d'un à l'autre, moi ça m'arrange. Mais maintenant, nos bancs ne sont quand même pas très flexibles. Ils ne sont pas faciles quand même hein. Toi, tu as des petites tables, toi, Coralie. Et si on devait changer, tu conseillerais des petites tables, non ?
101	C : Moi j'aime bien les tables, parce que c'est assez modulable. Et j'ai des tables de quatre, mais ils ne sont jamais quatre et ça c'est... Je suis intransigeante, si j'ai décidé que c'est trois chaises, ce sera trois chaises. Ça veut dire qu'il y a que trois enfants qui pour aller à cette table-là. Et si moi, j'ai un moment, il y a un atelier où ils peuvent être quatre, je vais rajouter une quatrième chaise. Ou si c'est justement un atelier où ils doivent être deux, je vais bouger et tu ne me remets pas une troisième chaise.
102	S : Tu vois, quand on fait atelier, on va chez [nom d'une collègue de P1], parce que là c'est plus, plus flexible justement. Donc ça c'est bien, on a quand même deux locaux. Et on échange aussi. Moi, ce n'est pas toujours ma classe. Je suis souvent chez [nom d'une collègue de P1] et [nom d'une collègue de P1] est ici aussi, tu vois ?
103	A : Oui oui, d'accord. Avant de clôturer notre discussion, souhaitez-vous parler d'autres choses qui vous semblent importantes et que l'on n'a pas évoquées durant notre échange ?
104	S : Oh écoute, j'ai tout le temps envie de parler mais alors le problème, c'est que je ne m'arrête jamais. [rires] Non mais je pense que voilà, ce qui est vraiment important c'est de s'écouter et d'être aligné avec la pédagogie que tu proposes quoi.
105	C : Non, je ne pense pas à autre chose comme ça.
106	A : Et bien, un tout grand merci à toutes les deux pour le temps et la confiance que vous m'avez accordés !

10.5.2. Entretien avec Sophie et Justine

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 28/05/2025
Titre	Retranscription de l'entretien n°2 avec Sophie(M3) et Justine(P1), 23/05/2025
Auteure	Alice Paquay

N°	Verbatims
1	A : Bonjour Justine, bonjour Sophie, merci beaucoup de prendre ce temps aujourd'hui pour cet entretien. Comme je vous l'ai expliqué, je travaille sur l'environnement d'apprentissage de la pédagogie flexible, et plus spécialement lors de la transition entre le maternel et le primaire. Le but ici, c'est d'avoir une discussion libre, d'échanger sur vos pratiques. Vous pouvez rebondir entre vous, ajouter des choses ou ne pas répondre à certaines questions si vous ne le souhaitez pas.
2	J : Merci à toi, avec plaisir.
3	S : Oui, c'est un sujet qui nous tient à cœur, donc pas de souci !
4	A : Super. Tout ce que vous me dites ici sera anonymisé et les données seront supprimées une fois la recherche terminée. Et aussi, il n'y a aucun jugement sur ce que vous dites donc sentez-vous complètement libres. Pour commencer en douceur, est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre parcours professionnel chacune ?
5	S : Je commence ? Alors, j'ai eu mon diplôme en 2003, j'ai commencé dans le libre, un peu par hasard, et j'y suis restée. J'ai fait beaucoup de remplacements les premières années, mais je suis ici, à [nom de ville], depuis 2006. J'ai passé plusieurs années en 1re et 2e maternelle, et maintenant, depuis 8 ans, je suis en troisième maternelle. Et j'adore ce niveau. Ce que j'aime dans la M3, c'est qu'on les voit éclore, juste avant qu'ils partent vers la « grande école ». C'est une année clé.
6	J : Moi j'ai terminé mes études en 2010. J'ai d'abord enseigné à [nom de ville], en deuxième primaire, pendant quatre ans. Ensuite j'ai fait un remplacement en première, et là, j'ai eu le déclic. Quand une place s'est ouverte ici, je suis venue, en 2017. Et c'est dans cet environnement que depuis...2023, j'y ai développé la pédagogie flexible petit à petit.
7	A : D'accord, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que signifie la pédagogie flexible pour vous, comment la définissez-vous ? Et, comment l'appliquez-vous en classe ?
8	J : Pour moi, c'est vraiment une manière de repenser l'environnement et la posture de l'enseignant. Il ne s'agit pas seulement de mobiliers, même si ça en fait partie. J'ai des tables modulables, des assises différentes, un coin lecture avec poufs, tapis... Mais surtout, j'offre de la liberté aux enfants : ils choisissent leur place, leur ordre d'activités via un plan de travail. Ils ont des responsabilités, ils savent où sont les choses.
9	S : Ce que Justine ne dit pas, c'est qu'en rentrant dans sa classe, on sent une atmosphère très calme, très apaisée, alors qu'il y a plein d'enfants qui font des choses différentes. Mais c'est très cadré en fait, rien n'est laissé au hasard. Et puis moi, ça m'a poussée à aller plus loin aussi. Même si la maternelle est déjà flexible dans son organisation, voir comment Justine structure tout ça m'a inspirée. J'ai notamment changé ma façon de gérer les ateliers autonomes. Maintenant, je propose un parcours progressif, avec un tableau de suivi visuel pour les enfants. J'ai une élève, [nom d'élève 1], qui au début ne choisissait que les puzzles. Grâce à ce système, elle a commencé à aller vers des coins plus « scolaires », les lettres, les sons.

10	J : Et puis c'est aussi une manière d'impliquer davantage les enfants dans leur parcours d'apprentissage. Je parle souvent avec eux de leurs progrès, je les amène à se fixer de petits objectifs. Par exemple, la semaine passée, [nom d'élève 2] m'a dit : « Cette semaine, je vais essayer de finir tous mes défis rouges ! » Et il l'a fait ! Il était super fier.
11	A : Et selon vous, quels sont les principes fondamentaux de la pédagogie flexible ?
12	J : Pour moi, le tout premier principe, c'est la liberté de choix. Offrir à l'enfant la possibilité de choisir où et comment il travaille, c'est énorme. Ça ne veut pas dire qu'il fait ce qu'il veut, quand il veut. Mais il a une marge de manœuvre. Et cette liberté... elle donne du sens...elle motive.
13	S : Oui, je dirais comme Justine : le choix, mais ...dans un cadre. Il y a une structure très claire. Ce n'est pas l'anarchie. Chaque coin a des règles, chaque matériel a un mode d'emploi, chaque moment a un rythme. Mais l'enfant peut s'y mouvoir librement. C'est un équilibre permanent entre souplesse et cadre.
14	J : Oui, un équilibre, vraiment ! Puis il y a aussi l'autonomie. On parle beaucoup d'autonomie, mais en pédagogie flexible, on la vit vraiment. Parce que l'organisation de la classe oblige l'enfant à planifier, à décider, à s'autoévaluer. Et nous, enseignants, on change de posture. On devient plus accompagnateurs qu'instructeurs. On guide, on observe, on ajuste.
15	S : Et j'ajouterais la différenciation naturelle. Parce que dans une classe flexible, les enfants ne font pas tous la même chose au même moment, et c'est normal. Il n'y a pas une norme imposée. Il y a des parcours différents. Et ça, ça apaise beaucoup d'enfants. Ceux qui sont en avance ne s'ennuient pas, ceux qui prennent plus de temps ne se sentent pas en échec.
16	J : Oui et je pense que le tout permet d'améliorer beaucoup la confiance de l'enfant ! On fait confiance à l'enfant, on croit en sa capacité à apprendre...
17	S : A s'auto-réguler, à coopérer aussi
18	J : Oui et donc ça lui faire sentir qu'il est responsable de son apprentissage. Quand on dit à un élève de six ans : « Tu es capable d'organiser ta journée », il se redresse, il se sent reconnu.
19	S : En fait, c'est un tout...c'est une philosophie de l'apprentissage, bien plus qu'un agencement de mobilier.
20	J : C'est une manière d'envisager l'enfant dans sa globalité, pas seulement comme un élève à instruire. Et ça, ça change tout, je trouve.
21	A : Justement, parlons un peu plus concrètement de vos classes. Comment avez-vous aménagé vos espaces pour répondre à ces principes ?
22	J : D'abord, je dois bien dire que mon aménagement change encore chaque année, puis aussi, ça n'a pas été un changement radical du jour au lendemain. J'ai commencé par enlever les places attitrées, puis j'ai introduit des coins, des plans de travail et toujours maintenant, je teste de nouvelles... et j'observe beaucoup ce qu'il se passe et alors soit je le garde tel quel, soit en modifiant soit... Et bien je remarque que ça ne me convient pas, ou que ça ne convient pas aux élèves et je l'arrête. Dans ma classe, donc comme je disais, il n'y a pas de places fixes. Chaque matin, les enfants choisissent leur place selon leur activité. J'ai des zones différentes : une table haute pour ceux qui aiment travailler debout, des tapis au sol pour la lecture ou les manipulations, des ballons de yoga pour ceux qui ont besoin de bouger. J'ai aussi créé un coin calme avec une petite tente, des

	coussins, et des casques antibruit. Les enfants adorent, ils y vont spontanément quand ils sentent qu'ils ont besoin de se recentrer ou parfois pour se calmer aussi, comme [nom d'élève 3].
23	S : Moi en maternel, l'aménagement est aussi réfléchi. Chaque coin a une fonction claire. Le coin cuisine, par exemple, a de vrais objets : une théière, un minuteur, des torchons. Les enfants imitent la vie quotidienne, et ça génère beaucoup de langage. J'ai aussi un coin mathématique où on retrouve tous les référents, le matériel de manipulation, un coin écriture libre, avec des cartes postales, des tampons, des enveloppes. Ils écrivent des messages, parfois entre eux[rires]. Et parfois, ils m'écrivent des petits mots. J'ai une boîte à lettres dans la classe ! On a même mis une fois un « coin mairie », ils faisaient semblant d'organiser des élections. On avait des bulletins, une urne. Ils inventaient des lois pour la classe. J'étais bluffée.
24	J : Ça les motive ! Et au passage, ils travaillent l'écriture sans s'en rendre compte.
25	A : Génial ! Et vous prenez le temps d'y répondre ?
26	S : Oui ! Parfois je leur écris aussi. Je mets une lettre dans leur casier. C'est très symbolique, mais ça crée un lien fort. Et ça leur donne envie d'écrire plus. Certains m'ont demandé s'ils pouvaient faire une carte d'anniversaire pour un camarade absent. Ils mettent tellement de soin à écrire dans ces moments-là... Et j'ai aussi un coin sensoriel avec des boîtes à toucher... des bouteilles colorées... un bac à grains.
27	J : Et puis l'organisation change selon les projets. Quand on a travaillé sur l'espace, j'ai transformé un coin en mini-planétarium : une lampe à étoiles, des images de constellations, un fond sonore spatial. Les enfants venaient s'y installer pour lire des documentaires ou dessiner des planètes. C'est très vivant...ça change tout le temps.
28	S : Oui, on adapte beaucoup. Par exemple, en hiver, j'ai transformé le coin bibliothèque en cabane nordique : peau synthétique, guirlande lumineuse, couvertures. Juste ça, ça crée une envie d'y aller, de s'y poser avec un livre. C'est un environnement qui suscite l'envie d'apprendre.
29	J : Et ce qu'on remarque, c'est que chaque enfant trouve son endroit préféré. Certains vont toujours dans le coin math parce qu'ils adorent manipuler. D'autres aiment le coin écriture...même parfois pendant les récrés, ils demandent pour aller dans un coin. Au début je n'acceptais pas puis j'ai décidé de le placer dans les récompenses qu'ils obtiennent avec le système des étoiles du comportement.
30	A : Est-ce que vous observez, chez les élèves, lors du passage de votre classe [adressage à Sophie] à la vôtre [adressage à Justine]?
31	J : Clairement. Quand les enfants arrivent de chez Sophie, ils savent gérer un coin, ranger du matériel, demander de l'aide au bon moment. Et moi, je n'ai plus à gérer ce genre de choses. Je peux me concentrer sur l'observation, le suivi pédagogique, la différenciation.
32	S : Et je sais où ils vont. Donc je les prépare. Je fais des petites choses en lien, je les prépare au plan de travail, petit à petit. Et puis on fait des activités communes entre la M3 et la P1 plusieurs fois par an. Des ateliers, des projets. Ça crée du lien. Une fois, on a fait un projet sur les insectes : les M3 ont fabriqué des boîtes d'observation, les P1 ont fait des fiches descriptives. Et on a tout mis dans un petit musée en classe. Les enfants étaient fiers.

33	J : Et j'ajouterais qu'ils arrivent avec une certaine confiance en eux, ils osent plus. Je me rappelle de [nom d'élève 5], qui est arrivée en P1 super timide, mais qui connaissait déjà tout le fonctionnement. Elle s'est très vite sentie à l'aise. Au final, elle a même aidé d'autres enfants qui n'étaient pas de notre école en maternel.
34	A : Vous avez évoqué les besoins particuliers tout à l'heure. Est-ce que la pédagogie flexible vous permet d'y répondre plus facilement, selon vous ?
35	J : Franchement, oui. Pas toujours dans le sens « plus facile » parce que ça demande plus de préparation, mais par contre, c'est plus pertinent. Par exemple, j'ai une élève cette année, [nom d'élève 2], qui a des troubles de l'attention. Avec le plan de travail, elle peut s'arrêter et reprendre plus tard sans être pénalisée. Et je lui ai aménagé un coin calme, avec un casque antibruit. Ce n'est pas grand-chose, mais ça change tout. Elle m'a dit un jour : « J'aime bien ici, parce que personne me regarde ». Et ça...ça m'a marquée.
37	S : Oui, pareil chez moi. Un petit garçon avec des troubles sensoriels, il avait énormément de mal à rester assis. J'ai mis un petit coin cocon dans la classe avec des tissus suspendus, une lumière tamisée. Il y allait quand il sentait que ça montait. Ce n'est pas une punition, c'est un refuge. Et d'ailleurs, d'autres enfants en profitent aussi. Je crois que la clé, c'est de sortir de l'idée de « un modèle pour tous ».
38	J : Exactement, la différenciation, pour moi, elle est à tous les niveaux. Par exemple, pour l'apprentissage des sons, certains vont passer par les alphas, d'autres par des cartes-images, d'autres encore par l'écoute de sons avec des casques. Ensuite dans le rythme : le plan de travail me permet de donner plus de temps à ceux qui en ont besoin. Et puis dans l'accompagnement : certains enfants travaillent en autonomie complète, d'autres ont un suivi quotidien plus serré avec moi et ça, c'est possible grâce aux autres élèves qui n'ont pas besoin de moi parce que...parce que l'autonomie est acquise pour eux. Et parfois, je fais des regroupements : un petit groupe pour retravailler une notion, mais ce groupe change selon les besoins.
39	S : Chez moi aussi, c'est très visible. En maternelle, on différencie souvent sans le nommer. Je propose toujours plusieurs entrées pour une activité. Si on travaille sur les formes, il y a ceux qui manipulent, ceux qui tracent, ceux qui vont les chercher dans la classe, ceux qui les dessinent. Et je leur laisse le choix. J'observe, je note, je réoriente. Et aussi, je m'appuie sur les autres enfants. J'ai des binômes tutorés : un enfant plus avancé aide un autre, mais sans faire à sa place. Ça crée une dynamique de coopération qui soutient la différenciation.
40	J : Et ce qui est intéressant, c'est que la différenciation devient presque invisible. Ce n'est pas « toi tu fais facile, toi tu fais difficile ». C'est « chacun avance là où il en est ». Et comme tout le monde fait des choses différentes, il n'y a pas de comparaison négative. Chacun suit son parcours et ça c'est vraiment un aspect que j'adore !!
41	A : Oh oui, d'accord. Parlons maintenant d'un moment clé : la transition entre la maternelle et la première primaire. Comment cela se passe-t-il dans votre école ? Quels sont les points auxquels vous accordez une attention particulière ?
42	J : Ouf c'est large comme question [rires].
43	S : Alors...Par où commencer [rires], chez nous, c'est quelque chose de très préparé. On commence dès le mois de mai à organiser des moments de

	rencontre entre les élèves de M3 et ceux de P1. On fait des ateliers communs, parfois sur des projets spécifiques, comme le projet des insectes...
44	J : Oui, et je remarque à chaque fois que cette familiarisation joue un rôle énorme. Quand les enfants arrivent en septembre, ils connaissent déjà les lieux, la maîtresse, certains rituels. Ça enlève énormément de stress. Et moi, je prends bien le temps au début d'année d'instaurer un climat rassurant. On ne saute pas directement dans les apprentissages formels. La première semaine, on fait beaucoup de jeux, d'ateliers libres, de découverte de la classe.
45	S : On accorde aussi beaucoup d'importance à l'échange d'informations. Fin juin, je prépare un petit dossier pour chaque enfant, que je remets à Justine. J'y note leurs forces, leurs besoins, leur tempérament. Et parfois des détails du quotidien : « préfère les activités en petit groupe », « a besoin de temps pour entrer dans une tâche »... Ça aide vraiment à avoir une continuité.
46	J : Et on discute aussi ensemble de certains enfants plus sensibles, pour penser ensemble des aménagements. Par exemple, cette année, on savait qu'un élève avait besoin de beaucoup de repères visuels. J'ai donc prévu pour lui un emploi du temps illustré, que j'ai affiché à hauteur d'enfant. Il le consulte chaque matin.
47	S : Ce que je trouve important aussi, c'est de ne pas casser leur confiance en arrivant en P1. J'essaie de leur transmettre une image positive de l'école primaire : « Tu verras, chez Justine, tu pourras encore choisir, bouger, apprendre autrement. » Ils ont moins cette angoisse du « on sera tout le temps assis, il faudra rester silencieux ». Et souvent, ils reviennent me dire après une semaine : « C'est un peu comme chez nous ! ».
48	J : Oui, c'est la plus belle récompense. Quand ils sentent une continuité, ils osent. Ils ne mettent pas toute leur énergie à s'adapter, et peuvent se consacrer à apprendre. Je crois que c'est vraiment là que notre collaboration prend tout son sens.
49	A : C'est passionnant. Vous montrez bien que la transition ne doit pas être une rupture, mais une continuité progressive, pensée ensemble.
50	S : Exactement. C'est une passerelle qu'on construit à deux, pour que les enfants puissent la traverser en confiance.
51	A : Justine, une question spécifique pour toi : comment arrives-tu à maintenir un fonctionnement flexible en première primaire malgré les exigences académiques croissantes ?
52	J : C'est une très bonne question. Ce n'est pas toujours simple, mais je crois que c'est justement parce que les exigences sont plus présentes qu'il est important de garder ce cadre flexible. D'abord, je travaille beaucoup en amont : tout est structuré, même si ça ne se voit pas toujours. Le plan de travail me permet d'introduire les apprentissages obligatoires tout en laissant de la liberté dans la manière et le moment de les aborder. Les compétences sont là, mais le chemin pour y arriver est différent selon les enfants. Ensuite, j'intègre les exigences dans des activités variées. Par exemple, pour travailler la lecture, certains enfants vont lire un album, d'autres vont utiliser des cartes syllabes, d'autres encore vont enregistrer leur voix en lisant à voix haute. Pareil pour les mathématiques : on peut passer par des jeux, des manipulations, des fiches ou même des situations-problèmes vécues. Tout ça reste exigeant sur le plan des apprentissages, mais on respecte les profils des élèves. Enfin, je documente tout. Chaque élève a un

	portfolio, on y glisse ses réussites, ses progrès, ses efforts. Ça me permet de répondre aux attentes académiques, aux bulletins, tout en gardant le sens du travail fait. Et puis, je n'hésite pas à dialoguer avec les parents et la direction pour expliquer mes choix. Il faut beaucoup de communication, mais c'est possible. Et au final, je vois que les enfants apprennent vraiment — pas seulement pour l'évaluation, mais avec plaisir et sens.
53	S : C'est quand même magnifique, c'est un peu l'objectif de montrre métier.
54	A : Ah oui d'accord, et comment se présente votre bulletin ?
55	J : Mon bulletin est composé de plusieurs volets. D'abord, il y a une partie par domaines de compétences : math, français, éveil, etc. Mais au lieu de notes ou de lettres, j'utilise des indicateurs de progression avec un code couleur. Chaque couleur correspond à un niveau de maîtrise, et j'accompagne toujours d'un petit commentaire personnalisé. Ensuite, il y a une page entière consacrée aux compétences transversales : autonomie, coopération, persévérance, expression orale... Je trouve que c'est essentiel de valoriser aussi ces dimensions-là. Et enfin, il y a une section « points d'attention et objectifs pour la suite », que je construis avec l'enfant en entretien individuel. Le bulletin devient alors un outil de dialogue... pas juste une sanction ou... une évaluation finale.
56	A : Et au quotidien, comment fais-tu pour évaluer les apprentissages dans un fonctionnement aussi souple ?
57	J : C'est une observation constante. Je prends des notes chaque jour sur une grille que j'ai construite par domaine. Par exemple, en numération, je note qui manipule les quantités, qui reconnaît les chiffres, qui construit une collection, etc. Je fais aussi beaucoup de photos et de traces écrites. Parfois, je filme un enfant qui lit ou qui explique sa démarche. Ces supports me servent pour préparer mes entretiens individuels et ajuster les plans de travail. Je fais aussi des mini-évaluations formatives très ciblées : un jeu à consigne, un atelier autonome que je viens observer. L'idée, c'est d'évaluer sans couper l'élan de l'enfant. Et souvent, je lui demande aussi : « Tu te sens comment dans cette activité ? Tu penses que tu es allé au bout ? » L'auto-évaluation fait partie intégrante de notre fonctionnement.
58	A : Et quels sont selon vous les défis que rencontrent les enfants lors de cette transition ?
59	Sophie : L'un des grands défis, c'est l'autonomie ... En maternelle, tout est très guidé. Même si on favorise des moments d'initiative, les enfants sont souvent accompagnés pas à pas. En P1, ils doivent tout à coup gérer un cartable, suivre un plan de travail, se repérer dans le temps et l'espace de façon plus autonome. Certains sont prêts, d'autres non. On le voit dès la première semaine.
60	J : Oui, clairement ! Un autre défi important, c'est l'endurance cognitive. Les temps d'attention sont plus longs, les attentes plus explicites. Passer d'un univers très sensoriel à des tâches plus symboliques, plus abstraites, demande un gros ajustement. Parfois, je vois des enfants très fatigués mentalement... C'est d'ailleurs pour ça je maintiens des plages de jeux libres, même en P1.
61	S : Il y a aussi le changement de posture de l'adulte. Ils passent d'une relation souvent affective, très sécurisante, à une relation plus cadrante, plus exigeante. Même si Justine est très douce, l'enfant perçoit quand même que « là, il faut

	produire », il faut répondre à des attentes plus scolaires. Ça peut être stressant pour certains.
62	J : Et puis il y a le défi de la confiance en soi. En maternelle, beaucoup d'enfants ont réussi à leur façon. En P1, certains se comparent, se sentent vite « en retard ». On travaille beaucoup là-dessus. Je prends toujours du temps pour valoriser les progrès individuels, et j'essaie d'éviter les situations de comparaison. Chaque enfant a un tableau de suivi personnel, mais ce n'est jamais affiché publiquement.
63	S : C'est pour ça que notre collaboration est essentielle. Si on veut que cette période se passe bien, il faut la penser à deux, avec bienveillance et lucidité.
64	J : Et surtout, ne pas oublier que chaque enfant vit cette transition à sa manière. Il faut les observer, les écouter, et adapter nos pratiques.
65	A : Et comment faites-vous pour favoriser concrètement l'autonomie dans vos classes ?
66	S : En maternelle, tout est pensé pour cela. On commence par mettre ses chaussures, ouvrir sa boîte à tartines, aller aux toilettes seul. Puis, choisir une activité, persévéérer, se corriger. J'ai un tableau des présences où ils mettent leur étiquette, ils gèrent leurs ateliers. Je les encourage à chercher des solutions seuls ou entre eux. J'utilise aussi des pictogrammes pour qu'ils puissent suivre des consignes seuls. Et certains enfants deviennent tuteurs pour aider les autres. Ça les valorise énormément. Il y a même des petits rituels : le « responsable des livres », le « chef du matériel »... Ils adorent.
67	J : Moi j'ai un plan de travail avec des activités obligatoires et des "défis". Les enfants avancent à leur rythme. Je ne leur dis pas : "Tu dois faire cet exercice maintenant". Ils savent ce qu'ils doivent faire dans la semaine. J'interviens en observation, en soutien. Et j'ai une fiche de suivi qu'on remplit ensemble parfois. J'ajuste mes attentes, je différencie beaucoup. Et pour ceux qui ont besoin d'un cadre plus fort, j'utilise des petites cartes de mission du jour, personnalisées. Par exemple, pour [nom d'élève 6], qui se perdait facilement, j'avais une carte avec trois étapes visuelles : écrire un mot, lire une page, ranger. Et à chaque étape, il venait me montrer. Ça le rassurait.
68	S : Oui c'est vraiment ça...Les enfants s'entraident énormément. Comme ils ne font pas tous la même chose, ils se posent des questions entre eux, s'expliquent, se montrent. Dans le coin écriture par exemple, j'ai vu un enfant qui montrait à un autre comment former une lettre. Et l'autre le remerciait ! Ce sont des moments très riches.
69	J : C'est vrai. Le fait qu'ils puissent se déplacer et choisir crée des interactions naturelles. Parfois, un enfant va proposer spontanément : « Tu veux que je t'aide ? » Et c'est accepté avec beaucoup de bienveillance.
70	S : On observe aussi des collaborations inter-âges quand on organise des activités avec d'autres classes. C'est encore plus fort, parce que les grands se sentent valorisés, et les petits rassurés.
71	J : Et puis la coopération n'est pas forcée. Elle naît des besoins, de l'envie. Je pense que la disposition même de l'espace y contribue : pas de rangs fixes, mais des coins ouverts, accessibles, modulables. Ça invite à se retrouver à deux, trois, ou parfois plus, autour d'un même objectif.

72	A : pensez-vous que la pédagogie flexible facilite cette transition entre la maternelle et la première primaire ?
73	S : Oui, vraiment. Je dirais même que c'est un levier formidable[rires]. Parce qu'elle permet une continuité dans les repères pédagogiques. En maternelle, les enfants sont habitués à bouger, à choisir, à manipuler. Si en arrivant en P1 on leur impose un fonctionnement totalement frontal, rigide, ils sont perdus. Tandis qu'avec la pédagogie flexible, on garde ces habitudes de mouvement, de choix, d'exploration.
74	J : Je suis d'accord...j'en suis même convaincue puisque j'ai décidé de le mettre en place.[rires] Pour moi, c'est un vrai tremplin. Les enfants retrouvent des codes qu'ils connaissent : les coins, les rituels, les espaces différenciés. Ça crée un sentiment de sécurité. Et en même temps, on leur propose un pas de plus : plus d'autonomie, plus de structuration, mais dans un cadre connu. La flexibilité permet d'adoucir le choc de la transition.
75	S : Et ça permet de respecter les rythmes individuels. Certains enfants sont tout à fait prêts pour une organisation plus scolaire dès septembre, d'autres non. La flexibilité permet d'accueillir ces différences sans les forcer.
76	J : Je crois que c'est ça, en fait : la pédagogie flexible donne de l'air dans une période où l'enfant en a besoin. Elle ne gomme pas les exigences de P1, mais elle les rend plus accessibles, plus humaines. Et elle permet à l'enfant de rester acteur, même dans un cadre plus scolaire.
77	A : D'accord, et par rapport aux parents ? Est-ce que ce fonctionnement est compris, bien accepté ?
78	S : En général oui, mais il faut beaucoup communiquer. À la réunion de rentrée je prends le temps de bien expliquer, je montre la classe, j'explique pourquoi les enfants ne ramènent pas toujours une fiche à la maison. Je dis souvent : « Ils n'apprennent pas moins, ils apprennent autrement ».
79	J : Moi, je montre les plans de travail aux parents, j'envoie des photos sur l'application de l'école. Et quand je vois que ça inquiète, j'invite. Une maman m'a dit un jour : « Au début j'étais perdue, je ne comprenais pas comment il pouvait apprendre sans leçon classique. Mais maintenant, je vois qu'il est plus autonome que sa sœur qui était dans une autre école ». C'est rassurant, pour moi aussi ! Je fais aussi des réunions individuelles avec certains parents, juste pour prendre le temps d'expliquer comment leur enfant fonctionne dans ce système.
80	A : Quelle place laissez-vous aux parents lors de la transition ? Et selon vous, quel est leur rôle ?
81	S : Les parents ont un rôle très important, et on essaie de les impliquer le plus possible. Dès la fin de la M3, on organise une réunion pour leur présenter comment va se passer la transition, à quoi ressemble la classe de première, ce qu'on attend des enfants mais aussi ce qu'on met en place pour les accompagner. C'est important qu'ils se sentent rassurés.
82	J : Oui, je dirais même qu'on co-construit la transition avec eux. En début d'année, je propose des rendez-vous individuels avec chaque famille. C'est l'occasion d'échanger sur les besoins spécifiques de l'enfant, sur leurs inquiétudes aussi. Certains parents ont du mal à comprendre qu'en P1, on peut encore avoir une classe sans bancs fixes ou sans leçon frontale chaque matin.

83	S : Et parfois, on doit déconstruire certaines attentes. Il y a des parents qui pensent que « maintenant, c'est le sérieux qui commence » et qui projettent beaucoup d'anxiété sur leur enfant. Notre rôle, c'est de leur montrer que l'enfant va apprendre, mais dans un climat serein, en continuant à bouger, manipuler, jouer parfois. En fait, on veut créer une alliance éducative. Quand les parents comprennent notre démarche, ils la soutiennent. Et l'enfant se sent entouré, en confiance. C'est ça, pour moi, la clé d'une transition réussie.
84	J : Oui, et je dirais même que dans certains cas, c'est le regard du parent qui influence le plus la manière dont l'enfant vit la transition. Un parent inquiet, c'est un enfant tendu. Un parent confiant, c'est un enfant curieux. Alors on travaille aussi à poser ce cadre rassurant pour eux.
85	A : Et est-ce que vous ressentez parfois une pression ou au contraire un soutien de la part de l'institution pour maintenir ce type de pédagogie, surtout en première année ?
86	J : Je dirais que c'est un mélange des deux. J'ai la chance d'avoir une direction qui soutient beaucoup l'innovation pédagogique. Elle vient régulièrement en classe, elle m'encourage, elle valorise ce qu'on fait. Mais je ressens aussi une pression implicite liée aux attentes institutionnelles : les bulletins, les référentiels, les évaluations imposées... Ce n'est pas toujours évident de concilier les deux.
87	S : Oui, on n'est pas complètement libres. Il y a un cadre, des inspections, des attentes extérieures. Parfois, il faut justifier ce qu'on fait, prouver que même dans une classe flexible, les apprentissages sont là. Et ce n'est pas toujours compris, surtout quand on sort des schémas classiques.
88	J : Et on sent aussi que selon les collègues, ça peut être un peu déstabilisant. Certains sont curieux, ouverts, viennent observer. D'autres sont plus sceptiques. Il faut du temps pour que les mentalités évoluent. Mais je crois que si on reste cohérente, si on est capables d'expliquer nos choix, on peut convaincre.
89	S : Et puis le soutien vient aussi des familles. Quand les parents voient que leur enfant est épanoui, qu'il progresse, qu'il a envie de venir à l'école, ça nous donne de la légitimité. Ça crée une dynamique qui dépasse l'institution.
90	J : En résumé, on avance avec le soutien qu'on peut, parfois contre certaines résistances. Mais on tient, parce qu'on voit les effets concrets sur les enfants. Et ça, c'est notre meilleure preuve.
91	A : Est-ce qu'il y a des dilemmes ou des tensions que vous ressentez dans la mise en place de cette pédagogie flexible ? Et si oui, comment vous les dépassiez ?
92	J : Oui, bien sûr. Je pense qu'on en vit tous les jours. Pour moi, le plus grand dilemme, c'est le dosage entre liberté et cadre. Il y a des jours où je sens que certains enfants prennent trop de liberté. Par exemple, ils passent d'un atelier à un autre sans vraiment terminer, ou ils choisissent toujours la même activité confortable. Et là, je me demande : est-ce que je dois intervenir plus ? Est-ce que je respecte vraiment leur rythme, ou est-ce que je les laisse éviter l'effort ? C'est un équilibre fragile. Ce que j'ai mis en place, ce sont des entretiens individuels très courts, où on fait le point sur leurs choix. Et je leur pose des questions simples : « Qu'est-ce que tu as envie d'essayer cette semaine ? Qu'est-ce qui a été difficile pour toi ? » Ça les aide à se positionner.
93	S : Moi, ce serait le dilemme entre individualisation et vie de groupe. Je veux respecter les besoins de chacun, mais en même temps, on est une classe. Il faut

	apprendre à vivre ensemble. Il y a un moment donné où je dois dire : « Maintenant, on se rassemble tous », même si un enfant est plongé dans son activité. Et ça me coûte parfois. Je me dis : « Est-ce que je casse sa concentration ? » Mais c'est important aussi de vivre des moments collectifs. Alors je varie les modalités : des petits groupes, des rituels communs. Et j'essaie de prévenir : « Dans cinq minutes, on se retrouve au tapis ».
94	J : Un autre dilemme que j'ai, c'est l'évaluation. Comment valoriser le progrès sans entrer dans une logique de performance ? Parfois, je sens que même en P1, les enfants commencent à se comparer. « Lui, il est déjà à l'atelier 8, moi je suis encore au 5... ». Alors je fais attention au langage. Je dis : « Tu es sur ton chemin, chacun avance différemment ». Et je montre des progrès concrets à chacun. Je garde aussi des traces, qu'on regarde ensemble. Mais c'est constant comme tension.
95	S : Puis clairement, le temps de préparation[rires], clairement. Il faut tout anticiper : les coins, les ateliers, le matériel, les transitions. Et aussi, on ne peut pas tout contrôler. Parfois un coin ne prend pas, parfois une activité ne marche pas. Il faut accepter l'imprévu.
96	J : Oui, et la solitude parfois. Ce n'est pas toujours compris par tout le monde. Certains collègues disent : « Chez toi, c'est trop libre ». Ou alors on te demande : « Tu n'as pas peur qu'ils fassent n'importe quoi ? ». Il faut assumer, être convaincu. Heureusement, on est plusieurs dans l'école à aller dans ce sens. Et puis on échange, on se soutient.
97	A : Si vous pouviez rêver l'idéal, qu'est-ce qu'il vous manquerait aujourd'hui pour aller encore plus loin ?
98	J : Du temps ! [rires] Non mais vraiment, du temps pour préparer, observer, échanger avec les collègues. Et une formation continue plus en lien avec nos réalités. Pas des choses descendantes. Des formations où on réfléchit ensemble, avec nos vécus. Et aussi une reconnaissance de cette charge mentale. Parce que mine de rien, mettre en place tout ça, ça ne se fait pas en claquant des doigts. Il faudrait des espaces de co-formation entre enseignants, des classes ouvertes où on peut aller voir, échanger.
99	S : Moi, je dirais de l'espace. J'aimerais pouvoir ouvrir plus ma classe, avoir un coin nature à l'extérieur, un vrai coin de manipulation sensorielle, un espace calme avec du matériel Montessori... Mais bon, déjà ce qu'on fait, c'est beaucoup. Et quand on voit les enfants évoluer, progresser dans leur rythme, avec confiance, on se dit que ça vaut le coup. Et tu vois, avoir une équipe bienveillante autour de soi, ça aide aussi. Parce que si on est seul à y croire, c'est difficile. Mais là, avec Justine, avec la direction qui nous soutient, on avance ensemble.
100	A : Et malgré ces dilemmes, vous continuez. Quels sont alors, pour vous, les avantages principaux de cette pédagogie flexible ?
101	S : La motivation des enfants. Ils sont acteurs, ils s'impliquent. Quand un enfant me dit : « Madame, je peux continuer l'atelier pendant la récré ? », je me dis qu'on a gagné quelque chose. Ils développent aussi une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Ils savent ce qu'ils aiment, où ils se sentent bien, ce dont ils ont besoin. Et puis l'ambiance de classe est plus sereine. Moins de tensions.

102	J : Je dirais l'autonomie. Ils deviennent responsables. Je vois des enfants de six ans gérer leur plan de travail, s'autoévaluer, aider un camarade sans que je le demande. C'est incroyable. Et ils apprennent vraiment en profondeur. Pas juste pour faire plaisir à l'adulte. Et pour moi aussi, c'est plus stimulant. Je n'ai jamais l'impression de refaire la même année. Chaque classe est différente, chaque plan de travail évolue. C'est un travail vivant.
103	A : Avant de conclure complètement, est-ce que vous auriez un ou deux conseils, ou des mises en garde, à partager avec une enseignante qui voudrait se lancer dans la pédagogie flexible ?
104	J : Ah oui, j'en aurais même plusieurs ! D'abord : y aller petit à petit. Il ne faut pas croire qu'on va tout transformer en une semaine. Moi, j'ai commencé par les places non attitrées. Ensuite j'ai mis en place les plans de travail. Puis j'ai adapté le mobilier. Si on veut tout changer d'un coup, on risque de se perdre. Il faut tester, observer, ajuster. Et accepter que tout ne fonctionne pas du premier coup.
105	S : Et puis, je dirais : connaître ses élèves. C'est eux qui doivent guider les choix. Il ne faut pas copier une classe Pinterest ou Instagram. Ce n'est pas parce qu'on a mis des ballons et des coussins que ça va fonctionner. Il faut se demander : de quoi mes élèves ont besoin ? Et aussi, de quoi moi j'ai besoin en tant qu'enseignante pour me sentir bien ?
106	J : Oui, et faire confiance au processus. Il y a des jours où on doute, où c'est le bazar, où on se dit qu'on aurait mieux fait de rester dans un cadre classique. Mais en observant sur la durée, on voit les bénéfices. Un autre conseil : échanger avec les collègues. Se sentir soutenue, c'est essentiel. Toute seule, on s'épuise. À deux ou trois, on se booste. Même si on ne fait pas exactement pareil, on peut réfléchir ensemble. Mais il faut surtout s'écouter en tant qu'enseignante. On a tous des classes différentes, des façons d'enseigner différentes et une chose qui fonctionne chez quelqu'un d'autre ne fonctionnera peut-être pas chez toi. C'est important de t'écouter et de décider de prendre uniquement ce qui te convient à toi et à tes élèves, mais tu es la personne le mieux placée pour répondre à cette question.
107	S : Exactement, je n'aurai pas dit mieux [rires] Et j'ajouterais une mise en garde : attention à ne pas tomber dans l'illusion de la perfection. Il y a une pression, parfois, de vouloir faire LA classe flexible idéale. Mais ce n'est pas le but. Le but, c'est que les enfants apprennent, s'épanouissent, et que vous trouviez un équilibre. Il faut rester bienveillant aussi envers soi-même. On tâtonne, on se plante, on recommence. Et c'est comme ça qu'on avance.
108	J : Voilà. Et si je devais résumer en une phrase, je dirais : commence petit, reste à l'écoute de tes élèves, de toi-même, et surtout, garde ton plaisir d'enseigner.
109	A : Merci. C'est une belle conclusion ! Encore une dernière petite question avant de finir, comment imaginez-vous l'évolution de la pédagogie flexible dans vos pratiques respectives ?
110	J : Personnellement, j'aimerais aller encore plus loin dans l'autonomisation des enfants. Actuellement, ils ont déjà des plans de travail et des espaces variés, mais je rêve d'un fonctionnement encore plus libre, où ils pourraient presque gérer leur journée de manière totalement personnalisée. J'aimerais aussi développer davantage l'évaluation participative, avec des temps réguliers de co-évaluation entre pairs.

111	S : Moi, je me dis souvent que la classe flexible, c'est un chemin. Ce n'est jamais figé. Je voudrais travailler encore plus la co-construction avec les enfants. Par exemple, leur laisser une vraie place dans l'aménagement des coins, dans les règles de vie, dans le choix des projets. Et pourquoi pas imaginer un fonctionnement multi-âges, pour favoriser encore plus d'entraide et de coopération.
112	J : Je crois aussi qu'il faudrait renforcer la collaboration entre enseignants. Qu'on ait plus de moments pour échanger nos idées, mutualiser nos outils. Et peut-être un jour pouvoir proposer une école entière pensée autour de ces principes : pas juste des classes isolées, mais un projet d'établissement cohérent.
113	S : Ce serait génial. Parce que parfois, on se sent un peu seules à nager à contre-courant. Mais quand on voit l'impact sur les enfants, on se dit que ça vaut vraiment la peine de continuer à inventer, à ajuster, à rêver.
114	J : Oui, la classe flexible, ce n'est pas une mode. C'est une manière d'être enseignante autrement, et je pense que c'est en constante évolution, à l'écoute des enfants et de leurs besoins.
115	A : Ce sont de belles perspectives ! Souhaitez-vous aborder d'autres points dont nous n'avons pas parlé ? D'autres choses qui vous semblent importantes ?
116	S : Peut-être juste dire que la pédagogie flexible, c'est aussi un engagement personnel. C'est une posture, une façon de voir l'enfant et l'apprentissage. Ce n'est pas toujours simple, mais c'est très porteur de sens.
117	J : C'est sûr que si tu fais ton métier pour essayer d'avoir fini à 15h30 sans n'avoir plus rien à faire chez toi, ça n'ira pas. On consacre beaucoup beaucoup de notre temps personnel mais je trouve que le jeu en vaut la chandelle !
118	A : D'accord, merci beaucoup pour la richesse de ce que vous avez partagé. C'est précieux pour mon mémoire.
119	J : Merci à toi. On a aussi besoin de ces espaces pour réfléchir à ce qu'on fait, ça fait du bien !
120	S : Oui, et puis en parler ensemble, ça permet de prendre du recul. Ça donne envie de continuer, malgré les obstacles. Parce qu'on voit que ça a du sens.
121	A : Merci beaucoup !

10.5.3. Entretien avec Estelle et Virginie

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 01/06/2025
Titre	Retranscription de l' entretien n°3 avec Estelle et Virginie, 30/05/2025
Auteure	Alice Paquay

N°	Verbatims
----	-----------

1	A : Donc voilà, ici le but de l'entretien, comme je vous le disais, c'est vraiment de pouvoir percevoir votre ressenti de la chose. De savoir comment est-ce que vous voyez les choses ? Absolument tout de ce que vous dites est ok et il n'y a absolument pas de bonne ou de mauvaise réponse attendue. C'est vraiment votre ressenti, votre point de vue qui m'intéresse. Pour commencer, est-ce que vous pouvez un petit peu me raconter votre parcours professionnel, jusqu'au aujourd'hui ?
2	E : Bon ben je commence. Donc, moi, je suis diplômée depuis 2000, donc ça fait 25 ans de carrière. J'ai principalement travaillé à [nom de l'école]. J'ai d'abord travaillé en troisième maternelle, puis je suis montée en accueil, puis j'ai été en deuxième pendant quinze ans, puis je suis redescendue, j'ai été une année sabbatique à [Nom de ville]. Et puis je suis revenu à [nom de l'école] en troisième maternelle. Uniquement maternelle. Et j'ai commencé- oui, j'ai fait trois ans psychomotricité, au début de ma carrière aussi. Donc, j'ai fait, j'ai fait tous les niveaux. Et toutes les fonctions, dans les maternelles en tous cas.
3	V : Moi, j'ai fait des études d'institutrice primaire. J'ai travaillé un an en tant que polyvalente, et puis je me suis réorientée, j'ai refait des études d'institutrice maternelle. En sortant, j'ai donné les cours de psychomotricité et des cours en maternelle et en remplacement primaire. J'ai, quelques années, jonglé un peu avec les deux, et puis je me suis posée vraiment dans le cycle 1 ^{ère} -2 ^{ème} primaire il y a 10 ans et maintenant, on reste en première année et chaque année depuis 6 ans je dirais. Ça doit être à peu près ça.
4	A : Est-ce que vous pouvez me dire ce qui vous a donné envie de devenir enseignante ?
5	E : Oulala ... J'ai toujours bien aimé le contact avec les enfants, donc j'étais aussi animatrice scout (cheffe scouts), et puis animatrice de Jeunesse & Santé. Et donc, c'est très naturellement que je me suis orientée dans un métier qui abordait la petite enfance. Et j'ai fait mes études à [nom de ville]. J'avais plusieurs connaissances qui allaient par là aussi, et donc voilà, ça s'est un peu imposé à moi naturellement, j'ai envie de dire.
6	V : Maman institutrice, Papa prof, je suis tombée dans la marmite quand j'étais petite. Maman m'a dit d'aller voir un peu ailleurs donc, j'ai essayé de voir ailleurs, mais non, je suis revenu à ça. Pareil, j'ai été animatrice à Jeunesse et Santé pendant des années. Aux scouts aussi (akela, chef baladin, ...). J'ai fait toutes mes années dans l'animation. Je suis donc institutrice.
7	A : Et qu'est-ce qui vous donne envie, le matin, de venir travailler à l'école ?
8	E : La bonne ambiance du [nom de l'implantation de l'école], j'ai envie de dire. Il y a même longtemps que je n'avais plus envie de venir travailler le matin, comme cette année. J'ai eu des hauts et des bas dans ma carrière, et là je dois dire que je suis dans une bonne vague.
9	V : C'est aussi la recherche de faire évoluer les enfants et de toujours se remettre en question pour que le métier s'adapte aux enfants qu'on a devant nous. Moi, je, je suis contente parce que j'ai un chouette binôme aussi, et ça aide à se motiver pour venir travailler.
10	A : Ok, donc on va passer plus dans le vif du sujet. Donc le but de se voir à trois, c'est vraiment pour se compléter l'une l'autre. Donc, n'hésitez pas à intervenir sur

	ce que l'autre dit. D'abord, est-ce que vous pouvez un peu me définir chacune la définition, enfin ce que représente pour vous la pédagogie flexible ?
11	E : Moi, j'ai l'impression que c'est quand les enfants peuvent aller un petit peu librement d'une activité à l'autre et choisir un peu le moment de leurs apprentissages. Ils ne sont pas obligés de faire tous la même chose au même moment. C'est un petit peu l'opposé du frontal, si je puis dire. C'est un peu ça. Disons qu'avant on avait une pédagogie qui était plus tournée vers différents ateliers imposés. Et on avait par exemple, trois ou quatre ateliers sur une période et les enfants soit restaient dans le même, soit tournaient d'atelier en atelier. Ici, dans la classe flexible, il y a un peu plus d'autonomie et l'enfant peut aller lui-même chercher le matériel, s'installer à table, ranger le matériel et choisir le moment de son apprentissage. C'est un peu ça que je vois.
12	V : Oui, pouvoir s'installer parfois aussi ailleurs que assis sur son banc. Pouvoir changer de place s'ils ont besoin de changer de place.
13	A : Et qu'est-ce que vous, chacune dans votre classe, vous mettez en place de la pédagogie flexible ?
14	E : Justement on laisse la possibilité aux enfants d'aller et venir dans la classe, de changer d'activité. Maintenant on essaye quand même qu'ils aillent au bout de la tâche en cours. Et après, ils ont du temps « temps libre », pour faire peut-être une activité d'autonomie qui est « imposée » aussi puisque c'est nous qui la choisissons et cette activité est mise à disposition des enfants et rangée selon certains critères aussi. Donc, les élèves ne sont quand même pas livrés à eux-mêmes non plus. A part si on veut vraiment laisser de la gratuité et des moments libres où ils vont construire, dessiner, bricoler à leur guise. Mais les moments de plateau d'autonomie, si je peux dire, là, c'est quand même des compétences choisies et on développe ce qu'on a envie aussi derrière. Donc, l'enfant a « l'impression de faire ce qu'il veut », mais nous sommes derrière pour mettre en place quand même des apprentissages.
15	V : Nous en première année, on ne fonctionne pas en flexible tout le temps. Je vais dire qu'on fonctionne en flexible quand on fait des ceintures, par exemple, les ceintures de compétences en maths, où les enfants vont chercher leur matériel et avancent selon leur niveau et leurs besoins et ils s'installent un peu où ils veulent, où ils se sentent bien, ils travaillent la compétence jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'ils atteignent l'objectif. Mais ils ont le droit de choisir l'activité parmi le panel proposé et l'endroit où ils se sentent bien pour réaliser leur activité. En atelier de lecture, on fait souvent ça aussi : on fait des ateliers, on regroupe les enfants selon leurs niveaux, leurs besoins et ils montent sur l'échelle de lecture. Et à chaque étape de l'échelle, il y a un nouvel apprentissage. Par exemple, l'apprentissage du diagramme, où ils vont avoir un panel de d'activités sur le son « ou », où ils vont pouvoir choisir quelles activités ils font, dans l'ordre où ils veulent le faire. Et dans la classe, on peut avoir plusieurs niveaux en même temps. Je pense que c'est ce côté-là qui est flexible chez nous, c'est que chaque enfant est où il en est sur son échelle propre, et on lui propose des activités adaptées à son besoin, et en découlent les devoirs de lecture adaptés à leur niveau, à leurs besoins.
16	A : Et, selon vous, le fait de travailler de façon flexible comme ça, quel est le bénéfice pour l'élève ?

17	V : Moi, je trouve que le bénéfice pour l'élève, par exemple, si je parle de l'échelle de lecture, c'est que l'enfant sait ce qu'on attend de lui. S'il doit voir le diagramme, il sait que c'est ça qu'il va travailler et que c'est son but à atteindre à la fin de la période, ou à la fin de plusieurs périodes s'il lui faut plusieurs périodes, c'est d'atteindre cet objectif là et de monter sur son échelle. Donc c'est très positif, parce que l'enfant sait toujours ce qu'il doit atteindre, son but et, en même temps, il est motivé parce que ça reste accessible à lui. Donc un enfant qui n'est pas encore prêt, on ne lui proposera pas, on lui proposera de rester au travail en-dessous, et donc l'enfant se voit progresser, tout en étant jamais totalement en échec. Même s'il rate quelque chose, c'est à son niveau, on le reprend avec lui et il se voit évoluer.
18	E : Je pense que l'enfant ne sent pas aussi qu'on lui impose des choses. Il choisit de faire à ce moment-là, et donc ça fait partie de sa motivation, puisque c'est lui qui décide de le faire, de cette façon-là.
19	A : On pourrait dire que ça le responsabilise, pour vous ?
20	E : Oui, je pense que ça le responsabilise. Ça l'oblige déjà à trouver le matériel au bon endroit, à le ranger à sa place, et le faire au moment où lui le décide. Maintenant, on a le système des contrats aussi, qui impose d'avoir fini dans les quinze jours un certain nombre de tâches. Donc, ils font leur contrat un peu quand ils ont envie, mais à la fin des quinze jours, ils doivent quand même avoir tout fait. Donc, celui qui a joué beaucoup au début de la semaine, et bien il doit un peu cravacher fin de semaine, et celui qui a tout fini le premier jour, et bien il a le reste de la semaine pour être un peu plus cool et un peu plus libre. On essaye quand même qu'ils passent tous partout au final, même s'ils choisissent le moment opportun, qui leur convient.
21	V : Je trouve que ça leur amène aussi l'autonomie. Ils doivent se prendre un peu en charge, aller chercher dans les casiers ce qui leur faut et travailler tout seul, attendre aussi que Madame soit libre pour pouvoir venir vérifier. Des choses comme ça, c'est des choses importantes.
22	E : Et ils doivent cocher aussi quand l'activité est réalisée, terminée. Ils doivent penser à aller et se dire « ah oui j'ai fini donc, je fais une croix à côté du numéro l'activité ». Donc, ça les oblige aussi à vérifier « tiens, est-ce que j'ai fait, ça et ça, ... ». Ils doivent mettre en lien aussi la feuille de contrat avec le tableau d'affichage. Donc, ça demande aussi un petit travail de se dire « tiens le contrat 1, c'était ça, est-ce que je l'ai fait, ou je ne l'ai pas fait ? Ah oui, il faut vérifier ». Et on doit souvent rappeler à l'ordre au début de l'année, mais ici fin d'année, ils sont rôdés et en général ça se passe bien.
23	A : Oui, ok. On va maintenant un petit peu parler de l'aménagement de l'espace dans votre classe. Comment est-ce que vous aménagez votre classe ? Et plus particulièrement, du coup pour permettre l'autonomie dont on parle maintenant ?
24	E : C'est plutôt, le matériel est rangé en fonction des disciplines, j'ai envie de dire : il y a un coin plutôt mathématique, un point plutôt français/lecture, les lettres, un coin, plutôt graphisme/écriture. La bibliothèque est aussi au coin rassemblement, un endroit un peu plus propice, il y a également un coin plus fermé qui est pour les constructions/puzzles. Et alors [nom d'une collègue de M3] elle a aussi un coin plutôt au niveau des alphas, elle a plus l'affichage de tous les

	alphas. Et donc c'est elle qui va mener les activités alpha. Moi, j'ai plus le coin maths, donc tout ce qui est mathématique, ce sera plutôt dans ma classe, et donc on ouvre les portes et les enfants voyagent d'une classe à l'autre, avec toute la mobilité qui nous incombe au moment où on a envie.
25	V : Oui le fait d'avoir deux classes, ça permet un peu aussi d'avoir une classe un peu plus centrée mathématiques et un peu plus lecture, même si ça ne l'est pas complètement hein. On fait quand même des maths dans ma classe et même des maths chez [nom d'une collègue de P1], mais le matériel de maths, les ceintures de maths sont dans ma classe, et les ateliers de lecture sont plutôt chez [nom d'une collègue de P1]. Donc, c'est vrai que ça, ça permet aussi une flexibilité. Et alors, on a plus des bancs en rangées dans nos classes. C'est un grand U pour les enfants, pour pouvoir les avoir tous tout près de nous. Et dans ma classe, et dans la classe de ma collègue de première année, on a une, une table d'appui qu'on appelle ça, une table autour de laquelle on peut rassembler les enfants autour d'un même sujet pour les aider. Voilà, il y a plus de mallette à côté des bancs, les mallettes sont sur l'étagère. Je pense que ça, c'est important dire aussi, parce que ça permet aux enfants de ne pas avoir leur place dans la classe, de pouvoir changer de place et de circuler. Maintenant, moi, je travaille quand même avec des places attitrées à certains moments, donc ils savent quand c'est le moment où ils doivent être à leur place, ou et d'autres moments où ils peuvent changer.
26	A : Et comment est-ce que tu décides que pour tel apprentissage, les places sont fixées ou, justement, elles sont plus libres ?
27	V : Quand c'est un apprentissage plus frontal, parce que je pense que c'est important d'en faire quand même en première, là c'est moi qui décide leur place. Comme ça, je sais que les enfants plus fragiles sont devant à côté d'un enfant à côté de qui ils ne sont pas distraits, etc. Par contre, quand on travaille en ceinture, comme ils ont tous leur travail en autonomie, eh bien là ils peuvent s'installer où ils veulent. C'est moins important.
28	E : Chez nous, il n'y a jamais de places attitrées. Sauf si j'impose vraiment un petit travail où doivent être seuls, alors je les mets vraiment deux par banc, avec une séparation au milieu, et là je suis sûre d'avoir un travail plutôt autonome.
29	A : Et donc, ça, c'est plus quand c'est le travail en autonomie alors ?
30	E : Oui mais c'est important parfois qu'ils ne se regardent pas l'un sur l'autre et que j'aie un résultat qui leur est vraiment personnel et qu'ils n'aient pas copié tous sur le plus malin de la classe. Sinon on ne voit pas vraiment où ils en sont, à leur niveau. Donc, il m'arrive aussi de faire du frontal et là, ils sont vraiment tous assis à la même chose, au même moment, parce que je trouve que c'est important aussi. Qu'ils fassent tous la même chose au même moment. Si j'ai besoin d'une activité de savoir écouter, par exemple, là il faut qu'ils soient tous attentifs au même moment. Donc, il ne faut pas qu'il y en ait qui jouent pendant que j'écoute une musique, pendant que j'ai une histoire en cours. Il y a des moments de frontal aussi donc.
31	A : Est-ce que vous pouvez me parler de la différenciation que vous mettez en place dans votre classe ?
32	E : La différenciation, mais je pense qu'elle s'impose d'elle-même quand on fonctionne comme ça, en fait. Puisqu'ils ne font pas tous la même chose au même moment. Ça permet aussi de s'occuper de certains enfants plus intensément et

	d'en laisser d'autres plus autonomes. Il y a des enfants qui vont presque chaque fois travailler tout seuls, parce qu'on sait qu'ils ont vite compris et que ça va rouler, et d'autres qui vont presque à chaque fois avoir besoin de nous, d'explications supplémentaires. Et donc, la différenciation se marque dans l'intervention qu'on va mettre à l'activité. Si nous, on est plus présent, et bien forcément l'enfant va être plus questionné peut-être. Qu'un enfant qui a tout de suite compris, il va faire tout seul. C'est à ce moment-là qu'on différencie. On a aussi des niveaux différents au niveau des applications qu'on propose sur feuille. On va parfois demander à un enfant, par exemple, s'il y a un modèle, et bien parfois le modèle, les lettres sont toutes mélangées et les autres, ils auront le modèle avec les lettres bien rangées dans le bon ordre. Donc suivant qu'on sait, c'est un enfant qui aura des facilités, ben on va lui mettre un modèle un peu plus difficile avec des lettres mélangées, consignes en plus. Et un enfant qui a plus de difficultés, ben il va avoir déjà le modèle simple avec la consigne simple. Et on différencie de cette façon-là. Suivant parfois deux feuilles d'exercices différentes ou trois. Ou bien certains enfants vont aller peut-être jusqu'au nombre dix, alors que certains vont rester jusque six, dans les comptages.
33	V : Eh bien les ceintures, ça se fait naturellement, puisqu'ils vont évoluer en fonction d'où ils en sont. L'échelle de lecture, c'est pareil. C'est vraiment de la différenciation très ciblée, puisqu'ils savent, qu'ils avancent vraiment à leur rythme. Sinon en classe d'ordinaire, on fait énormément de différenciation en prenant les enfants à la table d'appui, en les plaçant en classe à des endroits stratégiques. Et puis on fonctionne aussi en trois groupes parfois au lieu de deux. De deux classes de 17, on passe à trois groupes de 10-12 enfants, et là ça permet vraiment de un, d'adapter ce qu'on leur demande au niveau du groupe, et de deux, d'être plus attentif à l'un ou à l'autre, si besoin. Au niveau du matériel aussi, certains pour qui on exige l'utilisation de matériel, pour d'autres on ne l'exige plus. Les outils qu'on leur propose : les outils en lecture, on a parfois des référents que certains ou d'autres n'ont pas. Selon la leçon, il y a souvent de la différenciation proposée.
34	A : Maintenant, on va plus parler de l'organisation des activités. Quel est l'équilibre entre les activités plutôt frontales et les activités plus autonomes que vous avez en classe ?
35	E : J'ai envie de dire cinquante-cinquante. Très souvent, les moments d'explication sont en grands groupes, l'explication générale de l'activité se fait en grand groupe. Puis après dans des petits groupes alors, on réexplique de façon plus spécifique aux enfants qui en ont vraiment besoin. Et puis, pour certains domaines d'activité, je vais plus principalement pratiquer du frontal, comme du savoir-écouter, la dictée, la dictée spatiale. Parfois, c'est des dessins au cahiers, parce qu'on a fait une activité, une sortie en extérieur et qu'on aimerait qu'ils dessinent tous un élément de la sortie. Eh bien on aura tous le cahier en même temps. Là ça devient du frontal, mais très souvent les moments de contrats et d'ateliers, là, c'est plus de la flexibilité et de l'autonomie.
36	V : Ça dépend. Ça dépend d'une semaine à l'autre, ça dépend d'un moment à l'autre. C'est difficile de dire on essaye de garder, plusieurs séances plus flexibles avec les ceintures, au moins une fois semaine, les ateliers de lecture, et bien c'est

	aussi au moins une fois semaine, et puis, à côté, parfois, il y a des ateliers, mais ce n'est pas la majorité en première. Difficile de savoir la proportion.
37	E : Les activités de bien-être, c'est souvent avec tout le groupe. Les activités éveil aux langues, très souvent l'histoire, forcément c'est en frontal. La psychomotricité, c'est en frontal. Non, je crois que ça dépend.
38	A : En fait, ici je pose la question pour voir, justement, quelle est la différence quand ils passent de la maternelle au primaire ? Est-ce que vous vous avez l'impression, en discutant entre vous en collaborant, que l'équilibre frontal et travail en autonomie est plus ou moins le même ? Est-ce qu'il augmente ou est-ce qu'il diminue ? Ou pas spécialement ?
39	V : Je pense qu'une grosse différence entre la maternelle et le primaire, c'est qu'en maternelle, ils sont souvent en autonomie et parfois dans les périodes d'autonomie, ils peuvent jouer. Ils ont des périodes de jeu, vraiment de jeux libres, d'art, de création artistique, etc. Que nous en primaire, même s'ils ne sont pas assis à table, ils sont au travail. En proportion, ils ont beaucoup moins de temps libre, de temps à jouer, de temps à créer, etc. Ça, je pense que c'est parce que le programme est là, derrière, et qu'il y en a un attendu, et des parents et du programme qui nous met un peu plus la pression, c'est mon ressenti.
40	E : Oui oui oui, mais tu as raison.
41	V : Et parfois les enfants, début d'année, ils ont encore envie et besoin d'avoir plus de périodes de jeu. On doit leur expliquer que, bah, il faut qu'on travaille. Même s'ils sont en autonomie ou en flexible, c'est autour de quelque chose de la matière. Peut-être un peu plus que chez les petits.
42	E : Et je pense que depuis qu'on fait le co-enseignement, qu'ouvre les portes et que les enfants passent d'une classe à l'autre, ils sont plus sollicités en cours qu'avant. Avant, quand on avait notre classe, on avait trois, quatre activités prévues sur la journée et le reste du temps ils jouaient. Que maintenant, si on a trois, quatre activités, la collègue en a aussi trois, quatre, et les enfants tournent. Donc, ils en font peut-être six sur la journée, ce qu'avant, il n'en faisait que trois, quatre. Maintenant dans les deux classes, ils ont des moments de jeu. Mais je vais dire qu'un enfant qui travaille plus vite jouera plus qu'un enfant qui est plus lent, à qui va mettre plus de temps à faire sa tâche, et bien, il aura moins de temps pour jouer. Oui, donc, c'est peut-être un peu contradictoire, parce que ces enfants-là ont autant besoin de jouer avec les autres, mais on n'a pas le choix. Si on veut arriver à un résultat. Ces enfants-là vont prendre plus de temps sur une application que les autres.
43	V : Ben oui nous les enfants qui ont l'occasion de jouer, effectivement, c'est ceux qui ont fini leur travail. Et ceux qui ont fini leur travail, ce sont les élèves, les bons élèves, qui ont vite compris. Eux ils vont avoir l'occasion, en fin de journée parfois, d'avoir une demi-heure de temps libre, alors qu'on va reprendre les enfants qui ont besoin de remédiation, qui ont besoin d'explications en plus. Ils auront peut-être moins l'occasion d'avoir ces jeux.
44	E : C'est comme ça. On n'a pas le choix si on veut qu'ils fassent quelque chose aussi, et c'est des enfants, qui ont un temps de concentration plus limité. Et on rame bien souvent.

45	A : Est-ce que vous pouvez me parler de comment se passe la transition entre les maternelles et le primaire ici ? Qu'est-ce qui met en place ? Est-ce qu'il y a certaines activités ou certains rituels ?
46	V : Fin de troisième maternelle, nous, les instituts de première année, on invite toujours les petits à venir passer une matinée dans nos classes. On fait une ou deux petites activités. Ils rencontrent les deux ou les trois institutrices qu'ils auront l'année suivante. Et c'est le premier pas des petits vers chez les grands.
47	E : Mais le fait d'être ensemble au [nom de l'implantation] c'est déjà un noyau, ils sont déjà inclus dans la même bulle. J'ai l'impression que la transition se passe beaucoup plus facilement de M3 à P1 que de M2 à M3, par exemple.
48	V : Puis il y a des activités tout au long de l'année, où on mélange. On fait le carnaval, les activités bricolage où on mélange, les premières, deuxièmes et troisièmes maternelles, le projet cirque où ils vivent ensemble une semaine complète en cycle.
49	E : Il y a le jus de pommes, c'est un peu un projet d'école aussi. Maintenant ce n'est pas tellement dans les classes.
50	V : Ponctuellement, il y a parfois des activités en cycle, comme ça. On chante en cycle quand on prépare la fête de Noël.
51	E : Oui, oui, c'est vrai il y a ça aussi.
52	A : Et pour vous, quels sont les enjeux, vraiment de l'élève ? Enfin quels sont les enjeux pour que l'élève passe cette transition-là de manière la plus sereine possible ? Qu'est-ce qui vous semble important d'être mis en place pour que ça se passe le mieux possible ?
53	E : Une bonne collaboration entre nous, déjà. On communique pas mal dans la salle de profs, on discute beaucoup. Un tel, un tel élève. Vous connaissez nos élèves, d'avoir entendu parler d'eux,
54	V : Il y a quand même le moment formel en fin d'année ou en début d'année, où on se rencontre : l'ancienne titulaire, la nouvelle titulaire, on échange les fiches de suivi, et voire un peu plus. Et ce qui est pratique, c'est comme on est vraiment dans la même cour, moi, il arrive un moment donné, d'aller trouver l'institutrice et de lui demander, « tiens, il faisait ça chez toi ? Ça m'interpelle. Qu'est-ce que t'en as pensé ? ». Ça m'a déjà aidé à aiguiller les parents vers des spécialistes, parce que parfois on a besoin d'un autre regard, d'un regard de celle qui l'a eu pendant un an. Ça m'est déjà arrivé.
55	E : Tous les moments de récréation, ils sont mélangés aussi. Donc, ils y rencontrent une ou l'autre instit pendant la surveillance de récréation. Ils ont faire à tout le monde un peu avant d'avoir mis le pied dedans, si je puis dire.
56	V : Oui, on les connaît.
57	A : Et au point de vue de l'enfant pour vous : qu'est-ce qu'il est important qu'il développe ou qu'est-ce qui pourrait justement le freiner dans cette transition ?
58	E : Moi, je pense que c'est les moments d'attention qui doivent être plus difficiles. Je vois beaucoup une baisse de l'attention au niveau des élèves depuis les dernières années ici, et je me dis : celui-là qui va devoir rester assis toute l'année prochaine, enfin plus souvent, être plus à l'écoute, plus souvent au travail. Je me dis parfois comment est-ce qu'il va faire ? C'est vraiment au niveau de la capacité d'attention. Ils ont très vite envie de zapper et passer à autre chose et on doit très souvent être là, derrière en leur disant : « allez, tu vas jusqu'au bout, tu termines.

	Tu n'as pas rempli la consigne jusqu'au bout. Allez, regarde un petit peu, il manque des choses ». Et on est souvent en train de les rappeler à l'ordre. Plus que, j'ai l'impression, les dix, quinze dernières années.
59	A : Tu le ressens aussi quand ils arrivent en première ?
60	V : Oui.
61	E : J'ai l'impression qu'avant, ils avaient envie de montrer qu'ils savaient. Aujourd'hui, je me dis : ils ne savent pas, ils ne savent pas, ils s'en foutent. C'est vrai hein, beaucoup plus souvent, j'ai des enfants qui me disent : « madame, je n'ai pas envie, madame, ça m'ennuie. » Qu'avant, ils faisaient parce qu'on demandait. Presque pour nous faire plaisir où je ne sais pas quoi. Mais là ils n'hésitent pas à le dire quand ils n'aiment pas, quand ça les ennuie, et ils le montrent physiquement : « je n'ai pas envie, je ne le ferai pas quoi. »
62	A : Et est-ce que pour toi les élèves sont « prêts » quand ils font certaines choses ou quand ils adaptent certains comportements, à aller en première ? Et toi, Virginie, est-ce que tu t'attends à ce qu'ils soient prêts de telle manière pour arriver en première année ?
63	E : Tu veux dire, qu'est-ce qu'il leur faudrait pour qu'ils soient prêts à arriver en première ?
64	A : Oui, c'est ça, quels sont pour vous les objectifs où tu dis: bah voilà l'élève, je considère qu'il est prêt à passer en première année quand ?
65	E : Quand ils ont envie de montrer qu'ils savent et quand ils arrivent à nous rendre un travail dont ils peuvent être fiers. Parce qu'il y en a qui arrivent avec la feuille chiffonnée et qui vois disent « voilà, j'ai fini. » Et c'est chiffonné, c'est pas fini, il manque plein de choses, mais voilà c'est pas grave, j'ai fini quand même. Quand ils sont capables de rendre un travail et dire « madame, regardez un peu j'ai terminé, j'ai fini » et qu'ils sont fiers de ce qu'ils ont fait, là, je pense qu'ils sont prêts. Ces enfants qui sont curieux d'apprendre, qui posent des questions, qui savent rester assis et faire la tâche jusqu'au bout de ce qu'on leur demande, pour moi ces enfants-là sont prêts. Même s'ils n'ont pas tout à fait compris la consigne, à partir du moment où ils savent rester assis et travailler calmement, c'est qu'ils sont prêts.
66	V : Et la volonté d'y arriver.
67	E : Oui, la volonté d'arriver au bout. Même s'ils font un peu à côté, ce n'est pas grave, mais il y en a certains on voit qu'ils n'ont pas compris, mais ils restent assis et ils s'essayent. Ceux-là, ils sont prêts.
68	V : Celui qui veut, qui a envie et qui est courageux de recommencer, il y arrivera.
69	E : Celui qui fait tomber vingt fois son crayon et qui a sa feuille qui n'est même pas en face de lui ou qui est à l'envers, qui est couché sur son travail, celui-là pour moi, il n'est pas prêt. Ou celui qui ne sait pas aller chercher le matériel qu'on a demandé, qu'il faut toujours rappeler les consignes vingt fois, ben celui-là il manque encore de fonctions exécutives, il n'est pas prêt. Et j'ai quelques noms en tête [rires].
70	V : Malheureusement, ils viendront quand même [rires]
71	E : Oui ils viendront quand même parce qu'on ne peut pas les garder.
72	A : Et du coup, moi, dans ma recherche, je vois aussi certaines choses qui disent ici, si je ne me trompe pas, du coup, c'est une fois qu'ils arrivent à être responsable de leur travail, de leur apprentissage, et en partie, l'autonomie aussi. Ici c'est

	plutôt pour toi, Virginie, est-ce que tu trouves que, dans la mise en place de la pédagogie flexible que tu as mis, tu arrives justement développer aussi ça, pour que ça continue ?
73	V : Ah ben ça dépend chez qui. Il y a des enfants chez qui oui, ça roule, et puis il y a des enfants, s'ils n'ont pas envie, le jour où ils n'ont pas envie, la pédagogie flexible leur permet parfois de passer entre les mailles et de ne pas travailler pendant un moment. Et c'est souvent ceux qui en ont peut-être le plus besoin. Donc il faut vraiment veiller à ce qu'ils soient quand même au travail et aller les rechercher. Ça c'est notre travail. D'aller leur dire, maintenant « tu fais ça, tu vas jusqu'au bout, même si t'as pas envie. »
74	E : Mais le bout n'est pas le même pour tout le monde.
75	V : Le bout n'est pas le même, mais au bout de son activité. Donc avec le matériel que tu as devant toi, tu dois aller jusqu'au bout de ton activité. Non je ne vais pas lui demander la même chose que celui qui a déjà fini.
76	A : Et vous parliez tout à l'heure aussi de la collaboration : comment est-ce que vous faites pour pouvoir garder une certaine continuité pédagogique pendant la transition entre la maternelle et le primaire ? Comment est-ce que vous fonctionnez pour garder ça ?
77	V : Je pense qu'on dit beaucoup aux troisièmes maternelles ce qu'on fait, comme on le fait. Par exemple, quand on a changé pour les alphas, on a prévenu les troisièmes maternelles, qui sont rentrés elles aussi dans les alphas aussi et qui, fin d'année, commencent à mettre un pied dans les alphas, pour nous permettre de rebondir plus facilement. Je pense que chaque fois qu'on a comme ça, des petits changements dans les habitudes, on essaye de se le dire.
78	E : De se le dire en tout cas. Par exemple, nous, on a appris cette année, on a essayé de voir vraiment chaque lettre spécifiquement : une lettre par semaine pendant 26 semaines. Et bien, Virginie, m'a mis la puce à l'oreille en disant : attention, toutes les lettres ne se voient pas n'importe quand. Il y a une progression à avoir aussi, et là, il faudra qu'on se reparle d'ailleurs pour que tu me dises un peu lesquelles lettres il faut voir en premier. Donc on pourra, nous, si on continue ce système-là, changer l'ordre de la façon dont on va voir les lettres, par exemple. Et donc c'est déjà une meilleure entrée en matière. Et alors vous, vous allez revoir les lettres dans le même ordre, et donc c'est une belle continuité aussi. Et donc, si j'ai une question, par exemple : « tiens, est-ce que si je te note ça dans ma fiche de suivi, est-ce que ça t'intéresse ou bien est-ce que tu préfères que je laisse tomber ? » Cela, ça m'intéresserait aussi de savoir parfois, parce que on ne sait pas toujours ce qui est important à dire ou pas. Parfois, tu sais, il a bousculé son copain dans la cour de récré, et bien on va le noter, s'il y a eu plusieurs, plusieurs faits pareils, mais au final, est-ce que c'est vraiment important qu'elle sache que, le 25 octobre, il y a eu celui-là qui a fait une bêtise, et puis, après ça s'est répété le 3 décembre, ... Finalement, je ne suis pas sûre que ce soit très utile pour son cheminement que de savoir que, ah, ben oui, là, il connaît vraiment aucune lettre au début de l'année, mais que milieu de l'année, il y en avait déjà acquis au moins cinq, six, et puis après, voilà, c'est tout ça.
79	V : ça c'est intéressant parce que parfois, on se dit : oh, là, là, il n'est nulle part. Et puis, on parle avec les instituts de troisième maternelle et on voit le chemin que l'enfant a parcouru. On se dit : non, il n'est pas nulle part, mais oui, il est en

	progression et c'est normal qu'il ne soit pas au même niveau que les autres. On le prend là où il est, mais on sait que c'est normal, que ce n'est pas qu'il ne veut pas travailler, que justement, il est en train de rattraper le train et qu'il ne faut pas attendre plus vite, plus de choses, parce qu'il n'en est pas encore capable.
80	A : Et alors, tout à l'heure, tu disais ben c'est vrai qu'en première, il y a peut-être plus de pression au niveau des matières à voir, je pense aussi au bulletin, comment est-ce que vous vous organisez pour pouvoir garder justement ce que vous faites en flexible, mais qui correspond quand même aux attentes ?
81	V : Trois fois pendant l'année, aux trois bulletins, on a découpé nos apprentissages en trois parties. On attend que les enfants aient atteint certains objectifs à chaque bulletin, et là on évalue s'ils ont déjà dépassé ces matières-là, ben tant mieux, ils ont tout vert. Et puis, s'ils n'ont pas dépassé ces matières-là, ben on tire la sonnette d'alarme quand même. On prévient quand même les parents qu'ils ne sont pas là où ils doivent. Et quand au début de l'année, on rencontre les parents, on leur dit bien que parfois, ils ont des devoirs, parfois plus simple que les autres. En réunion de parents, on essaie aussi de leur expliquer que leur enfant, on leur donne des choses qu'ils savent faire et qu'ils doivent savoir faire, mais que parfois, ils sont en avance ou en retard par rapport aux attendus, parce que ça, ben le programme il est là et on est bien obligé en fin d'année d'avoir un couperet entre guillemets.
82	E : Et nous, je pense qu'on va devoir revoir aussi notre système d'évaluation et qu'on va nous demander un peu plus de précision aussi sur la manière dont on évalue les élèves, même en maternelle. D'après la future formation qu'on va avoir là, je pense qu'il va y avoir peut-être des grilles d'évaluation plus précises qu'on va devoir remplir aussi. On n'est pas à l'abri de devoir rendre des comptes à ce niveau-là aussi.
83	V : Mais c'est vrai que parfois, c'est très frustrant d'avoir en classe un enfant qui progresse bien et dans le bulletin, ben on est donc « obligé de le mettre en échec » parce qu'il n'a pas encore atteint ce pour compte, l'objectif qu'on doit avoir atteint à cette période-là. Mais d'un autre côté, ça, c'est plutôt une communication envers les parents. C'est compliqué, on est tout le temps en train de jongler entre comment continuer à motiver l'enfant, mais en prévenant aussi que sa progression n'est pas assez rapide. Oui et parfois on a des enfants qui recommencent leur première année parce que la progression n'a pas été, il n'est pas prêt. Même s'il a évolué tout au long de l'année, il n'est pas prêt.
84	E : L'écart est encore trop grand.
85	A : Aussi, grâce à l'environnement flexible que vous mettez en classe, comment est-ce que vous observez l'interaction entre des élèves entre eux, dans votre classe ? Est-ce que vous percevez une différence entre les moments plus flexibles et les moments où c'est plus du frontal ?
86	E : Ah ben oui, évidemment. Ils sont plus amenés à collaborer ou à parler entre eux quand ils sont en flexibilité que quand on fait du frontal. Le frontal, justement, impose, un petit peu un respect de la consigne au moment m, que la flexibilité permet que trois petits enfants là, ils travaillent ensemble. Ils peuvent même faire le même puzzle au même moment, je vais dire, ou la même activité au même moment, à la même table et s'échanger les informations. Ils se disent entre eux : « ah ben non, t'as pas fait comme il fallait, mais non, c'est pas cette question-là

	que Madame avait dit », ... Et donc ils se corrigent entre guillemets l'un l'autre. Et un plus doué pourra aider plus facilement un enfant plus faible, aussi parfois. « Dis, explique-lui un peu comment tu as fait, parce que je trouve que t'as vraiment bien fait là, montre un peu comment », ... Et donc on peut utiliser les enfants eux-mêmes pour réexpliquer à l'enfant qui a plus de difficultés, par exemple. Donc ce système flexible permet aussi ça. Que quand on est en frontal, c'est chacun qui est face à sa feuille et on doit agir en même temps pour avoir fini en même temps presque, et donc, oui, évidemment, ils peuvent copier un peu l'un sur l'autre, mais c'est pas la même interaction.
87	Virginie : Difficile de répondre à cette question-là, je ne sais pas vraiment.
88	A : Ok. Comment est-ce que ça se passe avec les familles justement ? Est-ce qu'elles sont informées de la pédagogie que vous mettez en place ? Comment est-ce qu'elles réagissent (si elles réagissent) ?
89	E : Ben aux réunions de rentrée.
90	V : Oui, on explique vraiment toutes nos démarches en réunion de rentrée et, si besoin, en réunion de parents individuelle, on rappelle comment on fonctionne. Il y a des parents qui comprennent, il y a des parents qui sont preneurs, je pense que ça convient à beaucoup de parents. Mais ça c'est un sentiment, je ne suis pas dans les maisons pour savoir si c'est réellement le cas [rires].
91	A : Oui mais c'est votre ressenti.
92	V : Quand l'enfant revient avec un devoir de lecture qu'il sait faire à la maison, c'est quand même, à mon avis, beaucoup plus facile que quand il revient avec un devoir de lecture qui n'est pas adapté à lui et où ils doivent s'arracher les cheveux. Non pour ça, par exemple, je trouve que le parent a peut-être plus facile à lire avec son enfant.
93	E : Moi, je sais de quelle manière on a expliqué les choses à la réunion de rentrée. Maintenant, ce que le parent en pense après coup, c'est difficile parce qu'on n'a jamais aucun retour des fardes qui reviennent. On ne sait pas. Les enfants retournent avec leurs fardes à la fin d'une période. Pas de retour. « Tiens il n'a pas bien fait ça, tiens vous pouvez m'expliquer, ... » Rien. Les parents ne donnent pas de réaction. Je ne sais pas si c'est qu'ils s'en foutent ou si ils ne savent peut-être pas qu'ils peuvent venir nous trouver... Maintenant, c'est rarement, on a rarement des corrections avec du rouge partout, ou des croix. C'est souvent une deuxième feuille que l'enfant a pu refaire et on a mis 1 ^{er} essai, 2 ^{ème} essai, ... Le parent peut voir dire que là ça n'allait pas. Mais on n'a pas de retour. Alors qu'on dit bien aux parents qu'ils peuvent venir nous trouver s'il y a questions ou quoi, mais... Je ne sais pas s'ils s'imaginent l'importance du travail de maternelle, par exemple.
94	V : Non, moi je pense qu'effectivement, si vous arrivez avec une grille d'évaluation, ça permettra aux parents de se rendre compte, entre guillemets, des attendus.
95	E : Oui, et des lacunes peut-être de leurs enfants.
96	A : De tous les vrais apprentissages réalisés.
97	V : Oui, parce que nous en tant qu'institutrices, on se rend compte de l'importance que chaque année a et que chaque apprentissage a, même chez les petits. C'est important, mais effectivement.
98	E : Je pense qu'il y a des parents qui ne réalisent pas qu'un enfant qui ne sait pas encore compter jusqu'à 6 en fin de troisième, c'est un peu dramatique quoi.

99	V : Oui, et après ils s'alarment en première année ...
100	E : « Enfin, on ne savait pas ». Ben si Madame, vous avez eu les feuilles et ...
101	A : Ok. Maintenant, on va parler un petit peu plus des inconvénients ou des avantages en général que vous trouvez du coup de la pédagogie flexible, suite soit à des choses que vous mettez en place maintenant, soit à des choses que vous avez testées avant, et que vous vous rendez compte bien que, ça finalement, ça ne plaisait pas tant que ça et j'ai arrêté, ou justement d'autres objectifs pour plus tard, où vous vous dites : ben, ça, c'est quelque chose de la pédagogie que j'aimerais mettre en place.
102	E : Moi je trouve que ça nous demande moins de présence. Je vais dire une fois que les activités sont pensées et rangées dans les plateaux d'atelier, on n'a quasi plus rien à faire. Que avant, à chaque période, à chaque heure d'activité, on devait se dire : tiens, on va faire ça, ça, ça, donc, je dois mettre ça ça ça sur la table et je ne dois pas oublier de mettre tel ou tel matériel. Qu'ici, une fois que ça a été pensé en amont, au moment de l'activité, on peut rentrer de récré, on est sûres que ça va rouler. Qu'avant, on revenait de récré, si ce n'était pas sur la table, il fallait qu'on se dépêche de vite mettre sur la table, parce que les enfants étaient incapables d'aller chercher tous seuls ce qu'ils voulaient. Que là, tout est dans les armoires à disposition et nous, on a qu'à mettre sur la table les nouveaux apprentissages ou la seule activité pour laquelle on devra être présent, etc. Et donc, ça nous permet d'être plus relax pendant la journée, par exemple, peut-être plus de travail après journée en amont, pour ranger les plateaux, etc. Mais je trouve qu'une fois qu'ils arrivent en classe, et que tout est dans les armoires, on peut se dire, c'est bon, ça va rouler. Qu'avant, il fallait vraiment tout préparer sur les tables, puisque c'est nous qui amenions tout, et s'il manquait quelque chose, ben on devait courir à droite, à gauche. Les enfants étaient excités parce qu'on n'était pas prêts, et puis fallait tout ranger nous-mêmes. Et puis que là, on le sait qu'ils rangent plus par eux-mêmes et qu'ils se débrouillent. Donc je vois déjà cet avantage-là.
103	V : y a quand même une gestion de savoir où en est tel élève, ça c'est quand même une sacrée gestion. Et comme on mélange les deux groupes, ben on a 34 élèves. Savoir chaque fois quel élève est à quel niveau et qu'est-ce que je dois lui apporter à la prochaine séance, parfois, c'est un peu compliqué. Et quand un enfant n'est pas là, est-ce qu'on lui fait rattraper, ou est-ce qu'on le remet dans le groupe ? Ici, par exemple, en fin d'année, en lecture, on a on a fait trois groupes. [Nom de la collègue] en a pris un, [nom de l'autre collègue] en a pris un et moi j'ai pris le troisième, mais dans chaque groupe, il y a encore des groupes, il y a des sous-groupes dans les groupes. Donc, il faut chaque fois penser : « tiens est-ce que j'ai déjà fait, ça avec cet enfant, là, est-ce qu'il était prêt, est-ce qu'il a fini, ... ». Et donc ça, c'est vrai que c'est qu'une gestion au niveau mental. Et avoir les devoirs, parfois, l'enfant, il va rester plus longtemps sur une difficulté. Donc, il faut avoir assez de devoir pour tenir les x semaines où il y reste et savoir ce qu'il a déjà fait. Et donc, il y a là une organisation à avoir.
104	A : Oui.
105	E : Et nous aussi, à l'époque, on devait, enfin je parle d'il y a dix ans, peut-être quinze ans, on devait caser tous les enfants à chaque période, partout. Donc, on avait des tableaux avec des colonnes et ils devaient s'inscrire dans les ateliers pour

	être sûr qu'ils soient tous occupés en même temps. Qu'ici ben je vais dire, on va en occuper peut-être 5 à cet atelier-là, 4 à celui-là, 3 à celui-là et ceux qui ne sont pas occupés dans les 3 ateliers définis, ils peuvent jouer en autonomie, donc on ne doit pas les caser nous-mêmes.
106	A : Oui ils le font d'eux-mêmes, ils trouveront tout seul une occupation.
107	E : Qu'avant, il fallait vraiment caser tout, puisqu'ils ne pouvaient pas aller chercher tout seuls ce qu'ils voulaient, comme ils voulaient. Donc, il fallait être sûr qu'ils soient tous occupés, sinon ils allaient tourner à rien et c'est le bazar. Ici, ils savent se gérer tout seuls dans les moments creux, normalement. Normalement, quand ils ne sont pas en train de faire des bêtises, avec ce qu'on a demandé. Quand ils n'ont pas envie de contourner la consigne aussi, en faisant autre chose, mais bon.
108	V : Je suis passée il y a quelques années par une phase, au début qu'on parlait beaucoup du flexible, par du matériel flexible en classe, comme les coussins d'équilibre, j'avais installé un divan dans ma classe, avec des tablettes qu'on pose sur les genoux, une table haute, etc. Et je suis revenu en arrière parce que je trouve qu'en première année d'abord ils doivent apprendre à bien s'asseoir pour bien écrire. Et puis, ça n'apportait pas grand-chose. Les coussins, ça, ici on en a et on sait à qui on les donne, et je pense que c'est plus opportun que ce soit nous qui sachions que l'enfant en a besoin, plutôt que n'importe qui qui l'utilise n'importe comment. Des choses comme ça. Donc là, c'est vrai que je suis revenue un peu en arrière par rapport aux assises flexibles. Maintenant, il m'arrive quand même encore quand je vois qu'un enfant a besoin de travailler debout, de le laisser travailler debout. Mais pas pour une période d'écriture où je considère qu'ils doivent être bien installés. Mais pour faire un exercice de maths, ça ne me dérange pas qu'il aille sur la table derrière et qu'il travaille debout. Pour faire un puzzle, qu'il soit assis par terre, ça ne me dérange pas. Mais je suis quand même revenue en arrière par rapport à tout ce matériel flexible qui était finalement parfois un peu encombrant. Donc c'est plus selon le besoin de l'enfant alors.
109	E : Oui, une fois qu'on a pu cibler ce qui vraiment permettait à l'enfant d'être concentré malgré ses difficultés, et bien, je trouve que ça roule déjà beaucoup mieux. Il y a certains enfants, je cherche toujours ce qui leur conviendrait pour être attentif. Les « hand spinners » et les « pop-it », je dis oui, mais pas tous. Et il y en a un à qui je pensais que ça allait vraiment l'occuper et même ça, il n'arrive pas à le tenir et ça tombe par terre.
110	V : Et ce qu'il y a aussi c'est qu'il faut voir, nous, en tant qu'enseignants aussi, parce que moi avoir quinze enfants qui agitent des choses dans leurs mains, ça m'agite. Donc, il faut aussi penser que nous, on doit aussi pouvoir donner cours. [rires]
111	E : Oui, oui, oui.
112	V : Oui, d'accord, il a besoin de chipoter, mais qu'il trouve quelque chose de plus discret alors.
113	E : Oui, et puis, il faut qu'il soit quand même attentif sur le reste, même en chipotant, et ce n'est pas toujours le cas non plus. Parce qu'il attire l'attention des autres. Les autres le regardent plus celui qui chipote que moi qui parle, en train de faire autre chose. Donc ce n'est pas toujours bon pour tout le monde non plus.

114	A : Ok. Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous voulez rajouter ? Soit par rapport à la transition ou la pédagogie flexible, qu'on a pas abordé, ou qui vous semble important ?
115	V : Parfois, j'aimerais faire plus de flexible hein, mais on a quand même beaucoup d'objectifs à atteindre en première. Et c'est compliqué. Quand on est allé à la formation de Céline Alvarez, c'était tout beau.
116	E : Ah c'était tout beau, tout bonheur, et on en revient quand même.
116	V : Et je pense que, oui, ça peut fonctionner, mais on a quand même besoin de structure. Les enfants ont quand même besoin d'une structure.
117	E : On ne peut pas le faire à moitié en tout cas, il faut être équipé jusqu'au bout, avec le matériel qu'il faut, les espaces qu'il faut, les armoires qu'il faut. Et quand on a à moitié ce qu'il faut, ça ne va pas. Moi je pars du principe qu'il faut être bien équipé pour bien le faire, ou alors on fait autre chose.
118	V : Qu'on fasse avec nos moyens, avec nos enfants, dans une culture de l'école aussi, hein.
119	E : Oui.
120	V : On sait qu'après, ils doivent suivre le cursus à l'école. C'est flexible mais pas à 100%.
121	A : Mais c'est ça qui est flexible aussi, c'est qu'on décide justement ce qu'on prend du flexible ou pas.
122	V : Je pense qu'il n'y a pas une pédagogie qui convient à toutes les enseignantes et à tous les enfants. Faut vraiment adapter aussi à l'enseignante et à l'enfant.
123	E : Il faut pouvoir enseigner de tout et l'enfant a besoin de tout.
124	A : Et voir aussi ce qui vous, vous correspond. Comme tu disais aussi, il faut que ça vous corresponde.
125	V : Oui par exemple avec [nom de la collègue], on est fort complémentaires et on ne fonctionne pas toujours de la même façon. Et c'est ça qui est riche, et que les enfants passent chez les deux, c'est une richesse.
126	E : Oui hein.
127	V : Parce que ce qu'une travaille d'une façon, l'autre la travaillera d'une autre façon.
128	A : Ok. Et bien, un tout grand merci pour l'entretien.
129	V : Avec plaisir, si tu as encore des questions, n'hésite pas !

10.5.4. Entretien avec Françoise et Catherine

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 06/06/2025
Titre	Retranscription de l'entretien n°4 avec Françoise (M3) et Catherine (P1), 04/06/2025
Auteure	

N°	Verbatims
1	A : Bonjour Catherine, bonjour Françoise. Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cet entretien pour mon mémoire. Pour commencer, j'aimerais en savoir un peu plus sur vous deux : votre parcours, ce qui vous a donné envie de devenir institutrice, et ce qui vous motive à venir travailler chaque matin.
2	C : Bonjour Alice, merci à toi. Alors moi, ça fait une douzaine d'années que je suis institutrice. J'ai toujours voulu faire ce métier, d'autant plus que je me souvienne. Je jouais à la maîtresse quand j'étais petite, avec mes peluches et mes cousins. Mais c'est vraiment pendant un stage en maternelle que j'ai eu le déclic. J'ai vu l'impact qu'on pouvait avoir sur les enfants, leur curiosité, leur soif d'apprendre... C'est ce qui me pousse encore aujourd'hui : me dire que je peux faire une différence dans leur parcours.
3	F : Pour moi, c'est un peu différent. J'ai d'abord travaillé dans un autre domaine, j'étais animatrice socio-culturelle. Et c'est en travaillant avec des enfants pendant des stages de vacances que je me suis rendu compte que j'aimais vraiment accompagner les tout-petits. J'ai repris des études, un peu sur le tard, et je ne regrette pas une seconde. Ce qui me motive le matin, c'est de voir ces petits visages qui s'émerveillent pour des choses simples. Rien que les voir arriver tout contents, ça me donne de l'énergie.
4	A : J'aimerais commencer par une question un peu symbolique : si vous deviez choisir un objet dans votre classe qui représente le mieux votre pédagogie, lequel serait-ce et pourquoi ?
5	C : Je crois ... que pour moi ..., ce serait sans hésiter le plan de travail. C'est vraiment l'objet central de mon fonctionnement. Chaque enfant a le sien, adapté à son rythme, à ses besoins, et il peut l'utiliser de façon autonome. Ça reflète tout ce que j'essaie de mettre en place : la confiance, la responsabilisation, le respect des différences. Quand je les vois cocher eux-mêmes leurs petites cases ou venir me dire qu'ils ont réussi quelque chose, je me dis que c'est ça que je veux : des enfants autonomes qui prennent leur apprentissage en main.
6	F : Moi je dirais... mes coins d'ateliers. C'est un peu large, mais chaque coin est un univers. Il y a le coin cuisine, le coin construction, le coin calme, et chacun permet d'apprendre autrement. Ce qui me plaît, c'est de voir que les enfants circulent, expérimentent, choisissent. On est loin des activités imposées en groupe-classe. Et souvent, je découvre des choses que je n'avais pas prévues : un enfant qui invente une recette, un autre qui reconstruit un pont qu'on avait vu en histoire. C'est cette liberté créative qui me parle le plus.
7	C : C'est vrai que je pense qu'on se retrouve là-dessus : l'idée que l'enfant soit actif, moteur.
8	A : Je voudrais maintenant vous demander ce que signifie la pédagogie flexible pour vous, au-delà de la simple autonomie. Quels en sont, selon vous, les principes fondamentaux ?
9	C : Pour moi, la pédagogie flexible, c'est vraiment une philosophie qui repose sur le respect de l'enfant dans sa globalité. C'est accepter que chaque enfant soit différent, qu'il ait des besoins, des rythmes, des intérêts variés. Un des

	fondamentaux, c'est la confiance. Avoir confiance en l'enfant, en ses capacités, en sa curiosité naturelle. Si on leur laisse l'espace, ils vont beaucoup plus loin qu'on ne l'imagine.
10	F : Oui, je te rejoins complètement. Je pense aussi que l'adaptabilité est un pilier. On ne fait pas du copier-coller d'une année à l'autre. Chaque groupe est différent. Chaque journée peut être différente. Il faut savoir s'adapter, observer, réajuster. Et puis il y a la coopération. Les enfants apprennent aussi énormément les uns des autres. Dans mes coins, il y a souvent des entraides spontanées, des moments où un enfant va montrer à un autre comment faire. C'est précieux.
11	C : Il y a aussi la flexibilité des espaces. C'est important. Un même espace peut avoir plusieurs fonctions selon les moments. Les enfants apprennent à se l'approprier. Et puis, un autre principe qui me tient à cœur, c'est le plaisir d'apprendre. Il ne faut pas que l'école soit perçue comme une contrainte ou une souffrance. Quand les enfants sont heureux d'apprendre, tout change.
12	F : Exactement. Et ce plaisir, il vient aussi du fait qu'on leur donne des choix. Ce n'est pas juste « faire ce que la maîtresse a décidé ». C'est choisir, essayer, se tromper, recommencer. C'est ce qui fait grandir.
13	A : Justement, pouvez-vous me décrire un peu plus concrètement les pratiques que vous mettez en place dans vos classes au quotidien ?
14	F : Alors moi, en maternelle, la journée débute par un moment de regroupement mais il est toujours court. Ensuite, les enfants passent aux ateliers libres. Par exemple, la semaine dernière, j'avais un coin « marchande » où les enfants jouaient à acheter et vendre avec de la fausse monnaie. Sans s'en rendre compte, ils manipulaient les nombres, comptaient, faisaient de la communication orale.
15	C : J'adore ce genre de situation ! De mon côté, j'ai mis en place un coin « petits écrivains ». J'ai des enveloppes avec des débuts d'histoires ou des images inspirantes. Ils piochent et créent leur propre suite. Une petite fille a écrit une histoire entière sur un chat qui part en voyage, et elle a voulu la lire à la classe ! Ça crée une vraie fierté.
16	F : J'ai eu un cas un peu similaire avec une élève qui a fabriqué un jeu de société avec les Kaplas. Elle a inventé les règles, dessiné les cartes. On a fini par jouer tous ensemble et elle a pu présenter son jeu aux autres. Ça développe la créativité, la logique, l'expression orale...
17	C : C'est ça qu'on aime : quand l'élan vient d'eux. Moi j'ai aussi des temps de manipulation en maths avec des perles, des cubes, des jeux de cartes. Un jour, un enfant m'a dit : « Je comprends mieux les dizaines quand je peux toucher. » Ça m'a confortée dans l'idée que les manipulations doivent rester au cœur de l'apprentissage.
18	F : Et puis il y a les projets collectifs aussi. On a fait un élevage de papillons, par exemple. Chaque jour, les enfants observaient, dessinaient, posaient des hypothèses. Ils étaient passionnés.
19	C : Moi l'an dernier on avait fait un mini potager dans la cour de l'école. Les enfants allaient vérifier la pousse des graines tous les matins. Ils ont appris les saisons, la patience, et même un peu de vocabulaire scientifique. C'est très concret pour eux.

20	F : Ce sont des exemples comme ça qui donnent du sens. Et c'est ça la clé pour moi : rendre l'école vivante et motivante.
21	A : Pour vous, quels sont les bénéfices concrets que vous observez en mettant en place cette pédagogie flexible ?
22	C : Je dirais que le tout premier bénéfice pour les enfants, c'est le climat de classe. Il est vraiment apaisé. Les enfants sont plus sereins, ils sont moins dans la confrontation parce qu'ils font des choix, ils ne se sentent pas enfermés dans un modèle unique. Il y a moins de tensions, moins de frustrations.
23	F : Oui, je ressens la même chose, les enfants sont plus sereins. Et en même temps, ils sont beaucoup plus investis. Ils viennent à l'école avec l'envie de faire des choses. J'ai un petit garçon qui, en début d'année, ne parlait quasiment pas. Et en lui laissant le temps, le choix, il a fini par s'épanouir et même à prendre la parole devant les autres. C'était très émouvant.
24	C : Pour moi, il y a aussi un bénéfice sur la confiance en soi. Ils osent davantage, ils sont acteurs. Par exemple, quand un enfant réalise qu'il peut choisir une activité et la mener à bien sans être sans cesse guidé, ça lui donne énormément d'assurance.
25	F : C'est vrai. Et il y a aussi l'entraide entre les enfants. J'ai vu des enfants qui, dans une organisation plus traditionnelle, auraient été un peu effacés, qui là deviennent des référents pour les autres sur certains savoir-faire. J'ai une petite fille qui a montré à tout le monde comment plier des origamis parce qu'elle était passionnée. Elle s'est sentie valorisée.
26	C : Et puis les apprentissages eux-mêmes gagnent en profondeur. Parce que les enfants ne sont pas juste passifs. Ils testent, ils manipulent, ils se posent des questions. J'ai vu des enfants retenir des notions complexes en mathématiques parce qu'on les avait mises en scène dans un jeu.
27	F : Je dirais que c'est une pédagogie qui donne confiance, qui donne du sens, et qui respecte vraiment les enfants dans ce qu'ils sont. Et je crois qu'on le voit aussi dans leur sourire, leur engagement au quotidien. C'est un plaisir !
28	A : Tout à l'heure, vous avez évoqué les coins d'activités. Pouvez-vous développer un peu plus et peut-être comparer ce qui se fait en maternelle et en primaire ?
29	F : En maternelle, les coins sont vraiment au cœur de la pédagogie. Ils sont permanents : cuisine, construction, bibliothèque, déguisements... Ce sont des espaces très libres où l'enfant peut s'inventer des histoires, manipuler, imiter les adultes. C'est par le jeu symbolique qu'ils apprennent énormément. Par exemple, comme je l'ai dit tout à l'heure, dans le coin marchande, ils apprennent à compter sans s'en rendre compte ou encore, dans le coin garage, ils développent leur vocabulaire, leur coordination fine...
30	C : En primaire, je garde aussi cette idée de coins mais ils évoluent. Les coins sont plus liés aux apprentissages formels, tout en gardant une part de jeu ou de manipulation. Par exemple, j'ai un coin mathématiques avec des jeux de cartes, des perles, des cubes, un coin écriture avec des enveloppes à histoires, un coin sciences avec du matériel pour expérimenter. Ce qui change, c'est qu'on intègre plus d'autonomie dans la gestion du temps : les enfants choisissent où aller selon leur plan de travail.

31	F : Oui, en maternelle on est souvent plus dans l'instant et le besoin du moment. Grâce aux différents coins, ils apprennent à gérer la frustration, à attendre leur tour dans les jeux, à coopérer mais surtout ils aident à développer leur imagination.
32	C : En primaire, je trouve que les coins permettent de garder ce côté ludique tout en introduisant doucement des notions plus académiques. Ça évite la coupure trop brutale avec ce qu'ils connaissaient en maternelle.
33	F : Exactement. Et ce qui me plaît, c'est que même en P1, ils retrouvent cette liberté. J'ai des anciens élèves qui me disent : « Ah, chez Madame Catherine on peut encore choisir ! » C'est rassurant pour eux.
34	C : Je m'inspire souvent de ce qu'ils ont connu en maternelle pour aménager mes espaces. C'est vraiment une continuité plus qu'une rupture. [rires]
35	A : C'est très intéressant. Donc en résumé, les coins en maternelle sont plus liés au jeu libre et au développement global, tandis qu'en primaire ils servent à rendre les apprentissages plus concrets et à garder une part de plaisir et d'autonomie.
36	F : Tout à fait.
37	A : Et quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez au quotidien pour accompagner ces pratiques ?
38	F : Pour moi en maternelle, j'utilise beaucoup de matériel Montessori : des lettres rugueuses, des perles, des cadres de vie pratique. Ça les aide à manipuler, à sentir les choses. J'aime aussi les histoires en images pour travailler la chronologie. Et puis j'ai un tableau à aimants pour les rituels, les émotions... c'est un outil que les enfants aiment beaucoup.
39	C : De mon côté, les outils phares, ce sont les plans de travail bien sûr, avec des étiquettes autocorrectives pour qu'ils puissent s'auto-évaluer. J'utilise aussi beaucoup de jeux de manipulation pour les mathématiques, comme les dés, les jetons, les cubes base 10. Pour la lecture, j'ai plusieurs outils : d'abord les boîtes de lecture autonome avec des niveaux progressifs. J'ai aussi un coin bibliothèque très varié avec des albums, des documentaires, des livres sans texte pour travailler l'imaginaire. J'utilise les Alphas pour certains enfants qui ont besoin d'un soutien plus visuel et ludique pour entrer dans la lecture. Et je propose des jeux de cartes pour associer images et sons, ainsi que des lectures à voix haute où chacun peut lire à son rythme sans pression.
40	F : Moi en maternelle, pour la lecture, je mets beaucoup l'accent sur la conscience phonologique. On joue également avec les alphas mais aussi avec les sons, on fait des devinettes de syllabes, des jeux d'écoute. J'utilise aussi les imagiers, les albums sans texte et les histoires racontées avec des marionnettes. Je leur propose souvent de « raconter à leur manière » même s'ils ne savent pas encore lire, pour qu'ils entrent dans la narration.
41	C : Je trouve qu'on reste vraiment complémentaires. En P1, je continue de travailler les sons de manière ludique avec des jeux de loto sonore ou des devinettes de mots. Et quand je sens qu'un enfant bloque, je reviens à des outils plus concrets comme les lettres mobiles ou les cartes-images.
42	F : C'est ça qui est chouette dans cette approche : on peut varier les supports, adapter selon l'enfant et garder l'envie de lire intacte.
43	A : Et les enfants, ont-ils un accès libre à ces matériels au quotidien ?

44	C : Chez moi en P1, c'est très libre dans le cadre du plan de travail. Tout le matériel est à portée de main : les boîtes de lecture, les jeux mathématiques, les lettres mobiles... Les enfants savent qu'ils peuvent prendre ce dont ils ont besoin à tout moment sans avoir à demander. Ils savent aussi qu'ils doivent respecter le matériel et les autres. Au début de l'année, je consacre beaucoup de temps à apprendre comment s'en servir correctement et à instaurer des routines. Par exemple, comment utiliser les dictionnaires illustrés, l'utilité des casques anti-bruit, et petit à petit ils prennent l'habitude de les utiliser seuls.
45	F : Oui, c'est pareil en maternelle. Les enfants ont un accès libre à presque tout le matériel, mais je passe aussi beaucoup de temps en début d'année à leur expliquer comment manipuler et surtout comment le ranger. Pour le coin peinture par exemple, il y a une règle : on met un tablier, on prépare la feuille soi-même et après on nettoie. C'est impressionnant de voir des enfants de 4 ou 5 ans qui deviennent complètement autonomes dans ces gestes.
46	C : Et je trouve que cette autonomie crée un vrai respect pour le matériel. J'ai un élève qui allait chercher chaque jour un jeu de lettres mobiles pour écrire les noms de ses camarades. Il était fier de lui, et les autres venaient naturellement l'aider ou l'encourager. Ça crée aussi beaucoup d'interactions spontanées.
47	F : Oui, je crois qu'on partage cette même idée : donner confiance et rendre les enfants actifs grâce à cet accès libre aux outils.
48	A : Comment gérez-vous cette pédagogie avec les élèves qui ont des difficultés ?
49	C : Alors pour moi, la clé c'est vraiment l'observation. J'essaie de repérer rapidement ceux qui ont besoin d'un accompagnement plus étroit et je leur propose des adaptations dans leur plan de travail. Par exemple, je peux alléger le nombre de tâches, proposer des outils plus visuels ou des jeux de manipulation supplémentaires. Et surtout, je prends le temps de leur donner des feedbacks très positifs pour qu'ils ne se découragent pas.
50	F : Je fais un peu pareil en maternelle. Parfois je propose des activités en duo, pour qu'un enfant plus à l'aise accompagne celui qui a plus de mal. Et j'utilise beaucoup les supports sensoriels pour les enfants qui ont des difficultés à entrer dans les apprentissages : lettres rugueuses, jeux tactiles, chansons avec gestes. Je me dis toujours qu'il y a mille chemins pour apprendre.
51	C : Oui, et je trouve que la flexibilité permet justement d'éviter de mettre l'accent sur l'échec. Si un enfant ne réussit pas un exercice formel, il peut le retravailler sous une autre forme, ou avec du matériel. J'ai un petit garçon qui bloquait complètement sur les additions sur papier, et quand je lui ai proposé des cubes pour les manipuler, tout s'est débloqué.
52	F : C'est aussi ça l'intérêt des coins : chacun peut avancer à son rythme sans se sentir « en retard ». Et souvent, les enfants en difficulté s'épanouissent parce qu'ils se sentent valorisés dans d'autres domaines, comme le dessin, la construction, ou le langage oral.
53	C : En fait, ce qui me semble vraiment fondamental, c'est que la pédagogie flexible est justement pensée pour s'adapter aux besoins de chaque enfant. On peut ajuster le matériel utilisé, varier les supports, mais aussi jouer sur la gestion

	du temps. Si un enfant a besoin de plus de temps pour un apprentissage, il l'a. On ne les force pas tous à avancer au même rythme, ce qui évite énormément de stress.
54	F : Oui, c'est pareil pour moi. Je vois bien que certains enfants ont besoin de répéter plusieurs fois, de manipuler, d'écouter une histoire plusieurs jours de suite. Et c'est possible grâce à la souplesse qu'offre cette pédagogie. Je n'imagine plus fonctionner autrement. Il y a toujours une manière de rebondir, de proposer autrement.
55	C : Et ça peut évoluer aussi dans le temps. Un enfant qui au début a besoin de matériel concret pour compter peut, quelques semaines plus tard, passer à des supports plus abstraits. On suit leur rythme, on ajuste en continu.
56	F : C'est vraiment une pédagogie vivante, qui se construit au fil des besoins. C'est ce qui en fait sa richesse.
57	A : Quel est l'équilibre entre les activités dirigées par l'enseignante et celles choisies par l'enfant ?
58	C : Dans ma classe, je dirais que c'est à peu près moitié-moitié. Le matin, je propose souvent un temps dirigé en collectif ou en petit groupe pour introduire une notion ou travailler un point précis. Ensuite, le reste de la matinée est plutôt dédié aux activités choisies dans le plan de travail. Cela leur permet de s'exercer, d'approfondir ou de réinvestir ce qu'on a vu ensemble.
59	F : En maternelle, c'est un peu plus souple. J'essaie de garder une grande part de temps libre pour qu'ils puissent explorer à leur rythme, mais je garde aussi des moments plus cadrés. Par exemple, je propose un atelier dirigé par jour auquel tous les enfants participent sur la semaine, comme un atelier de graphisme ou une activité de tri. Le reste du temps, ils peuvent choisir parmi les coins ou les propositions du jour.
60	C : Je trouve que c'est cet équilibre qui permet à la fois de structurer les apprentissages et de respecter leur individualité. Il ne s'agit pas de les laisser faire n'importe quoi, mais de leur laisser une marge de choix dans un cadre clair. Par exemple, sur le plan de travail, il y a des activités obligatoires, d'autres facultatives, et certains moments où ils peuvent créer leurs propres projets.
61	F : Oui, et je remarque que les enfants s'investissent davantage dans les moments dirigés quand ils savent qu'ils auront aussi des temps pour choisir, pour bouger, pour rêver. Ça crée une dynamique très positive dans la classe.
62	C : Et même dans les moments dirigés, j'essaie de garder une posture ouverte, de poser des questions, de leur laisser une part d'initiative. L'idée, c'est de ne pas être dans un rapport vertical, mais plutôt dans une co-construction des savoirs.
63	F : On guide, mais on laisse aussi de la place pour que l'enfant prenne part activement à ses apprentissages. Et ça change tout.
64	A : Les élèves participent-ils à la planification de leurs activités ?
65	C : Oui, dans une certaine mesure. Ils ne construisent pas tout leur plan de travail seuls bien sûr, mais je leur propose régulièrement de choisir certains objectifs ou types d'activités qu'ils aimeraient inclure. Par exemple, chaque lundi, on fait un petit temps de planification : je leur montre les différentes activités possibles de la semaine et certains choisissent ce qu'ils veulent mettre

	en priorité. Ils peuvent aussi proposer des projets personnels. L'année dernière, un élève m'a demandé s'il pouvait faire une affiche pour sensibiliser à la pollution, et on l'a intégré à son plan.
66	F : En maternelle, c'est un peu plus intuitif. Mais oui, les enfants participent aussi à leur manière. Je les observe beaucoup, et je leur pose des questions : « Qu'est-ce que tu aimerais faire aujourd'hui ? », « Est-ce que tu veux continuer ton château ? » ou « Tu as aimé le coin peinture, tu veux qu'on change les couleurs cette semaine ? » Et parfois ce sont eux qui font des propositions : une fois, un groupe a voulu faire un spectacle avec les marionnettes, alors on a organisé un petit théâtre toute la semaine !
67	C : Ce qui compte, c'est de leur montrer qu'ils ont une voix, qu'on prend en compte leurs idées. Même quand je propose une activité, je laisse des choix dans la forme : « Tu veux le faire au tableau, sur ton ardoise, ou avec du matériel ? » Cette implication les rend vraiment plus motivés.
68	F : Et puis c'est formateur : ils apprennent à s'organiser, à réfléchir à ce qu'ils veulent apprendre ou faire. Même tout petits, ils sont capables de s'exprimer là-dessus.
69	C : Exactement. Ce n'est pas une planification autonome à 100 %, mais c'est un début d'auto-régulation, et c'est précieux.
70	A : Tout à l'heure, vous avez évoqué la continuité entre la maternelle et la primaire. Pouvez-vous m'en dire davantage ?
71	F : Oui, bien sûr. Pour moi, c'est fondamental d'assurer une continuité dans les habitudes, les rituels, le climat de classe. Un enfant de troisième maternelle qui entre en première primaire ne doit pas vivre un choc brutal. Si en maternelle il a appris à choisir, à manipuler, à coopérer, ce serait dommage que tout s'arrête d'un coup. On essaie donc d'harmoniser certaines pratiques, comme les coins, les temps de regroupement ou encore les projets communs.
72	C : Je suis totalement d'accord. C'est pour ça que quand j'ai mis en place la pédagogie flexible, j'ai beaucoup observé ce qui se faisait en maternelle.
73	F : Et puis on travaille ensemble aussi. On organise des moments de passerelle : les enfants de P1 viennent lire une histoire en maternelle, ou on fait une activité bricolage commune. Ça permet de créer des liens et de rendre la transition plus douce.
74	C : On avait aussi fait un projet jardinage : les M3 avaient semé des graines avec les P1, puis chaque semaine, ils se retrouvaient pour arroser, observer, mesurer les pousses. C'est très symbolique de faire grandir quelque chose ensemble, comme leur passage à l'école primaire. Et ce que je remarque, c'est que les enfants qui viennent de la maternelle flexible s'adaptent beaucoup plus vite en P1. Ils connaissent déjà certaines règles implicites, comme le respect du matériel, l'autonomie dans les choix, la gestion du temps. Ça fait une vraie différence.
75	F : C'est pour ça que la cohérence d'équipe est tellement importante. On se concerte régulièrement pour que cette continuité ait du sens, pas seulement sur le plan pratique, mais aussi dans la posture éducative.

76	A : Et au niveau des pratiques concrètes, comment faites-vous pour que cette continuité soit visible pour les enfants ?
77	C : Moi je reprends des rituels de maternelle : la météo du jour, le calendrier, le temps de parole du matin où chacun peut s'exprimer. J'ai aussi gardé la chanson de début de journée. Ce sont de petites choses mais qui rassurent beaucoup.
78	F : On essaie aussi d'avoir des outils similaires : des boîtes à outils pour les émotions, des coins calmes pour se recentrer. Et même dans les activités, on garde une certaine logique : les enfants qui aimaient beaucoup le coin construction peuvent retrouver un coin géométrie en P1, avec des jeux similaires mais un peu plus structurés.
79	C : On parle aussi beaucoup entre nous. Quand un élève a un besoin particulier, je le transmets à Catherine. Comme ça, l'enfant ne repart pas de zéro en arrivant dans sa nouvelle classe.
80	A : Comment préparez-vous les élèves aux exigences académiques croissantes en P1 tout en maintenant la pratique flexible ?
81	C : C'est justement tout l'intérêt de la pédagogie flexible. Elle permet d'introduire les exigences académiques de manière progressive et personnalisée. Par exemple, au lieu d'imposer à tous une feuille d'exercices au même moment, je propose différents niveaux de difficulté et supports sur un même objectif. Certains feront des additions avec des cubes, d'autres avec des cartes à pince ou en résolvant une devinette mathématique. Le but est le même, mais l'entrée est différente.
82	F : En maternelle aussi, on prépare cette montée en exigence. Vers la fin de l'année, j'introduis plus d'activités structurées, je commence à parler de « défis », de « missions ». Cela crée une transition douce. Une fois, j'ai proposé un défi de tri d'objets par couleur et par taille, avec un sablier pour introduire doucement la notion de temps limité. Les enfants adorent ce genre de petites mises en situation, et cela prépare leur capacité d'attention et d'organisation.
83	C : Et puis on travaille beaucoup la métacognition. J'aide les enfants à verbaliser ce qu'ils apprennent, comment ils s'y prennent, ce qui est difficile ou ce qui les aide. Cela les rend acteurs de leurs apprentissages, et c'est capital pour répondre aux attentes du primaire sans écraser leur curiosité. J'ai un affichage où chaque enfant peut coller une étiquette avec « J'ai compris », « Je dois encore m'exercer », « Je veux qu'on m'aide ». Cela leur donne un vrai pouvoir sur leur progression.
84	F : Oui, et quand ils arrivent en P1 avec cette base, ils ne vivent pas les apprentissages comme une pression, mais comme un prolongement naturel de ce qu'ils faisaient déjà. On les prépare à apprendre autrement, mais dans une continuité rassurante. Et on prend le temps : on ne saute pas tout de suite dans la lecture et l'écriture sans transition.
85	C : En résumé, on ne renonce pas aux exigences. Mais on les aborde avec souplesse, à travers des situations variées, différencier, souvent ludiques, et surtout, dans un cadre bienveillant. J'ai même parfois des élèves qui me disent : « Madame, on dirait qu'on joue, mais en fait on apprend ! » Et pour moi, c'est la plus belle preuve que la pédagogie flexible peut parfaitement répondre aux attentes scolaires.
86	A : Afin d'assurer la continuité entre la M3 et la P1, Catherine vous avez dit que vous reprenez les rituels de maternelles, quelles autres activités faites-vous ?

87	<p>C : J'intègre aussi beaucoup d'activités de manipulation dans mes ateliers. Par exemple, pour travailler la conscience phonologique, on utilise des boîtes à sons avec des objets miniatures, comme en maternelle. J'utilise également des parcours de motricité, pas seulement pour la gym mais dans des séances d'apprentissage : on saute dans des cerceaux pour épeler des mots, ou on passe sous une arche pour répondre à une question mathématique. Cela permet de garder une dimension ludique tout en ancrant les notions. J'ai aussi instauré un « temps calme » après la récréation du midi, comme une sorte de sieste adaptée. Les enfants peuvent lire, dessiner, écouter une histoire audio ou manipuler du matériel calme pendant 15 minutes. Ce sas est précieux pour garder leur concentration ensuite. Je propose aussi des ateliers cuisine une fois par période, ce qui permet de travailler les mathématiques (mesures, quantités), le langage (recette), et la coopération. Nous avons également un moment hebdomadaire de « créations libres » : les enfants ont accès à du matériel d'arts plastiques, de recyclage, de construction, et peuvent créer ce qu'ils veulent, seuls ou à plusieurs. C'est un espace très apprécié qui rappelle fortement les coins de manipulation de maternelle. Une autre activité que je conserve est le théâtre de marionnettes : je l'utilise comme déclencheur pour la production d'écrits. Par exemple, après un petit sketch improvisé, les enfants doivent dessiner la scène et écrire quelques mots ou phrases pour raconter ce qui s'est passé. Cela rend l'écriture plus accessible, plus vivante.</p>
88	<p>F : Et ce qui est intéressant, c'est que ces activités gardent la structure connue des enfants de maternelle, mais en introduisant doucement les apprentissages de primaire. Par exemple, dans ma classe on fait de la manipulation de lettres avec des cartes rugueuses, et Catherine continue avec des cartes similaires, mais associées à des syllabes ou des petits mots à construire.</p>
89	<p>C : Tout à fait, et même pour les évaluations, je reprends des formats connus : des activités avec pinces, des puzzles à associer, des jeux de tri. Cela permet de voir où en est l'enfant sans générer de stress inutile.</p>
90	<p>A : La pédagogie flexible peut-elle aider les élèves de troisième maternelle à se préparer à la première primaire ?</p>
91	<p>F : Oui, vraiment. Je dirais même que c'est une clé pour les accompagner en douceur dans cette grande étape. En maternelle, la pédagogie flexible nous permet d'habituer les enfants à faire des choix, à gérer un certain degré d'autonomie, à évoluer dans un espace où tout n'est pas imposé. Ça les rend beaucoup plus confiants. Par exemple, un enfant qui a l'habitude de choisir entre plusieurs ateliers ou de s'installer dans un coin calme pour se recentrer va moins se sentir déstabilisé par l'organisation plus libre de la P1 chez Catherine.</p>
92	<p>C : Oui, exactement. Quand je reçois des élèves qui ont déjà connu un environnement flexible, je vois tout de suite qu'ils savent gérer leur matériel, qu'ils n'attendent pas forcément que tout vienne de l'adulte. Ils prennent plus facilement des initiatives. Et comme je propose aussi des plans de travail, des coins, des moments de choix, ils retrouvent des repères connus. C'est comme une continuité naturelle.</p>
93	<p>F : Et même au niveau émotionnel, je pense que ça aide. En pédagogie flexible, on travaille aussi beaucoup l'écoute de soi, le respect du rythme de chacun. J'ai une petite fille cette année qui a besoin de commencer ses journées seule avec</p>

	un puzzle avant d'entrer dans le groupe. Je respecte ça, et je l'accompagne à son rythme. Si elle avait dû entrer directement dans une structure rigide, elle aurait été très insécurisée.
94	C : C'est vrai. Et quand on arrive en P1 avec ces bases, ça ne veut pas dire que tout est facile, mais qu'on a déjà des outils pour gérer les situations nouvelles. J'ai en tête un élève qui avait du mal avec le passage au travail plus scolaire. Il avait beaucoup de mal à rester assis. Grâce à la flexibilité, j'ai pu lui proposer un coin lecture avec un ballon de gym, ou des moments debout au tableau magnétique. Et il a trouvé sa manière d'entrer dans les apprentissages.
95	F : Je pense qu'on est toute les deux d'accord avec Catherine pour dire que oui, la pédagogie flexible, en plus d'être bénéfique en soi, prépare réellement les enfants à la transition vers la première primaire. Elle leur donne des bases solides : autonomie, confiance, capacité à s'adapter. Et c'est ça qui fait toute la différence.
96	A : En quoi l'environnement flexible aide-t-il les élèves à devenir plus autonomes et à développer leur confiance en eux ?
97	C : Je crois que l'environnement flexible donne aux enfants des occasions concrètes de faire des choix, d'expérimenter et de se tromper dans un cadre sécurisé. Par exemple, dans ma classe, chaque enfant a un plan de travail hebdomadaire avec différentes tâches. Il peut choisir l'ordre dans lequel il veut les faire, et avec quel matériel.
98	F : Oui, je vois ça aussi chez les petits. Quand on leur laisse la possibilité de choisir entre différents coins ou activités, même dès 3 ans, ils apprennent à se connaître. Ils savent ce qui les aide à se concentrer, ce qu'ils aiment. J'ai un coin construction et un coin calme que certains utilisent comme des bulles de retour à soi. Un jour, un élève s'est dirigé spontanément vers le coin calme après une dispute, pour « se calmer et réfléchir ». C'était une belle preuve d'autonomie émotionnelle.
99	C : Et l'environnement joue beaucoup. Rien que le fait de ne pas avoir de place attitrée, ça les pousse à réfléchir à leurs besoins : est-ce que j'ai besoin d'être près du tableau ? D'être isolé ou en groupe ? Ils apprennent à se positionner en fonction de ce qu'ils ont à faire. C'est un apprentissage de soi très précieux.
100	F : Et le regard de l'adulte change aussi. On n'est plus dans le contrôle permanent, mais dans l'accompagnement. On observe, on soutient, on valorise les initiatives. Ça fait toute la différence sur la confiance en soi.
101	C : Exactement. Quand un enfant réussit quelque chose qu'il a lui-même planifié ou choisi, c'est une fierté immense. Et cette fierté, elle nourrit sa motivation. C'est une boucle vertueuse : plus il est autonome, plus il prend confiance ; plus il a confiance, plus il ose être autonome.
102	A : Et dans ce cadre, comment les élèves collaborent-ils entre eux ?
103	C : Très naturellement. Le fait d'avoir des espaces ouverts et modulables encourage les échanges. Par exemple, lors des plans de travail, certains élèves choisissent de travailler ensemble. Je me souviens de deux élèves très différents, l'un très méthodique et l'autre très créatif, qui ont décidé de faire un exposé sur les planètes. Ils ont réparti les tâches, l'un faisait les recherches, l'autre les illustrations. Ils ont appris l'un de l'autre tout en développant leur sens de l'écoute et de la négociation.

104	<p>F : Chez moi aussi, les coins favorisent beaucoup la coopération. Dans le coin construction, par exemple, les enfants doivent souvent collaborer pour réaliser une grande structure. Il n'est pas rare que deux ou trois élèves discutent de la meilleure façon d'assembler les blocs ou de résoudre un problème de stabilité. C'est dans ces moments-là qu'on les voit vraiment développer des compétences sociales : ils apprennent à formuler une idée, à écouter, à ajuster leurs propositions.</p>
105	<p>C : Et parfois, ce sont eux qui proposent d'aider un camarade. Il y a quelques semaines, un élève qui maîtrisait bien les additions s'est proposé pour « expliquer à sa manière » à un autre qui avait plus de mal. Je l'ai laissé faire, et c'était très intéressant de voir comment il trouvait ses propres mots, ses propres exemples pour transmettre ce qu'il avait compris.</p>
106	<p>F : On voit aussi émerger des leaders naturels dans certains contextes, pas toujours les mêmes selon les activités. Cela change la dynamique de groupe, et permet à chacun de se découvrir dans différents rôles. La coopération devient presque un réflexe, parce que l'environnement l'encourage au quotidien.</p>
407	<p>A : Observez-vous une évolution dans leurs comportements sociaux entre la M3 et la P1 ?</p>
108	<p>F : Oui, bien sûr. En M3, les enfants commencent à mieux gérer leurs interactions, mais ils sont encore très centrés sur eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant est beaucoup dans la médiation : expliquer, aider à mettre des mots, reformuler. Je passe beaucoup de temps à accompagner les conflits, à proposer des jeux coopératifs. Mais je vois qu'en fin d'année, certains enfants deviennent très autonomes pour gérer un désaccord ou pour inviter un camarade à jouer. On voit apparaître une forme de maturité sociale. Par exemple, un groupe d'enfants a spontanément organisé un jeu de rôle et réparti les personnages, en négociant chacun leur rôle.</p>
109	<p>C : Et en P1, cette base se renforce. Les enfants qui ont déjà eu l'habitude de collaborer, de partager les espaces et les responsabilités, deviennent très vite des partenaires de travail efficaces. Ils savent qui appeler pour de l'aide, ils apprennent à se répartir les tâches. On travaille aussi la gestion des émotions, les postures d'écoute, à travers des jeux de rôles. Et je remarque une grande évolution au fil de l'année : au début, certains ont du mal à coopérer dans le calme, mais petit à petit, ils acquièrent des réflexes d'entraide et de régulation. Une élève très impulsive au départ est devenue médiateuse pendant les conflits, grâce à ce cadre.</p>
110	<p>F : Et ce qui est intéressant, c'est qu'on peut parfois anticiper ces évolutions. Un enfant très timide en M3, une fois en P1 dans un cadre bienveillant et flexible, va s'ouvrir. J'ai vu des enfants s'épanouir socialement parce qu'ils avaient trouvé leur place dans un groupe, grâce aux activités libres, aux projets communs.</p>
111	<p>C : Oui, et certains enfants prennent des responsabilités qu'on ne leur aurait pas imaginées en début d'année. Par exemple, un élève plutôt discret est devenu référent pour aider ses camarades à utiliser les tablettes. Il s'est affirmé en douceur, simplement parce qu'il avait un espace pour s'exprimer et se sentir utile.</p>
112	<p>A : Et comment informez-vous les parents sur les principes de la pédagogie flexible ?</p>

113	C : Dès la réunion de rentrée, je prends un temps important pour expliquer ce qu'est la pédagogie flexible : ses objectifs, ses fondements, les raisons pour lesquelles je l'ai choisie. Je montre des photos de la classe, j'explique l'organisation, les coins, les plans de travail. J'essaie d'être très transparente et de répondre à toutes leurs questions.
114	F : Moi aussi. J'invite les parents à venir voir la classe lors de portes ouvertes ou d'ateliers participatifs. Quand ils voient leurs enfants évoluer dans cet espace, choisir, collaborer, ils comprennent mieux ce que nous cherchons à développer. Et tout au long de l'année, j'envoie des petites capsules vidéos ou des photos commentées pour illustrer les apprentissages en contexte flexible.
115	C : J'ai également un cahier de communication numérique sur lequel je partage régulièrement des exemples concrets de ce que les enfants font, avec une explication pédagogique. Et lors des rencontres individuelles, je prends toujours le temps de montrer comment l'enfant progresse dans ce cadre. Cela rassure beaucoup.
116	F : Le dialogue est essentiel. Quand un parent comprend que la flexibilité ne signifie pas l'absence de cadre mais au contraire une structure adaptée à chaque enfant, on crée une belle alliance éducative.
117	A : Et quel type de retour recevez-vous de leur part ?
118	C : Globalement, les retours sont très positifs. Beaucoup de parents nous disent que leurs enfants sont plus épanouis, qu'ils aiment venir à l'école. Ils remarquent que leur enfant parle avec enthousiasme de ses journées, de ses choix, de ses projets. Cela les touche. Bien sûr, certains parents peuvent être un peu inquiets au départ, surtout s'ils ne connaissent pas du tout la pédagogie flexible. Mais avec de la transparence et des exemples concrets, ils sont souvent vite rassurés. Et beaucoup se sentent aussi rassurés par la continuité entre la maternelle et la P1. Ils voient que les repères sont maintenus, que le passage se fait en douceur, et ça les aide à faire confiance au processus.
119	F : Oui, j'ai eu des retours similaires. Les parents apprécient le respect du rythme de leur enfant. J'ai une maman qui m'a dit que son fils, qui pleurait chaque matin l'an dernier, vient désormais avec le sourire. Elle attribue ce changement au fait qu'il peut s'installer calmement le matin, choisir ses activités et se sentir respecté. Et puis, ils sont souvent impressionnés par l'autonomie que développent les enfants, parfois même surpris : « Il fait son cartable tout seul maintenant ! »
120	C : On sent aussi que certains parents se sentent valorisés quand on leur montre que leur enfant est capable, qu'il est actif dans ses apprentissages. Ça change aussi leur regard sur l'école, ils deviennent des partenaires plus engagés.
121	F : Et dans les rares cas où il y a des réticences, on prend le temps. On accueille les questions, on montre concrètement. Et bien souvent, quand ils voient les progrès de leur enfant, les doutes s'effacent.
122	A : Les parents sont-ils impliqués dans des activités pour soutenir cette transition ?
123	F : Oui, on essaie de les intégrer dès que possible. Par exemple, nous organisons un atelier parents-enfants en fin d'année de M3 où les enfants présentent leur coin préféré ou une activité qu'ils aiment faire. C'est une façon douce

	d'introduire les pratiques qu'ils retrouveront en P1. Et lors des journées passerelles, les parents sont invités à participer à une collation partagée ou un moment d'accueil avec les enseignants de P1. Cela crée du lien et les rassure aussi.
124	C : Dans ma classe, on propose aux parents de venir animer un petit atelier ou de lire une histoire à un petit groupe, ce qui leur permet de vivre concrètement notre fonctionnement flexible. Une maman est venue animer un atelier de cuisine, un papa a monté un coin bricolage avec les enfants... Ils repartent souvent très impressionnés par l'autonomie et la coopération qu'ils observent. Et surtout, ils comprennent mieux la logique derrière l'organisation de la classe.
125	A : Certains parents ont-ils des attentes spécifiques ?
126	C : Oui, cela arrive. Certains parents attendent des repères très classiques, comme des devoirs écrits, une place fixe ou une évaluation plus visible. Ils peuvent avoir peur que la liberté offerte en classe se transforme en désorganisation. C'est pourquoi il est important de leur montrer comment la structure existe malgré la souplesse, et de les rassurer sur la rigueur pédagogique.
127	F : Je le constate aussi. Il y a des attentes autour de la réussite académique, de la préparation au cycle suivant. Certains parents veulent s'assurer que leur enfant sera « prêt » pour la première année primaire. C'est à nous de leur expliquer que l'autonomie, la gestion du temps et la collaboration sont justement des compétences qui les y préparent mieux. J'ai remarqué qu'avec un bon accompagnement et une écoute de leurs inquiétudes, la majorité adhère finalement au projet.
128	A : Rencontrez-vous des difficultés, si oui lesquelles ?
129	F : Oui, bien sûr, ce n'est pas toujours simple. Une des difficultés que je rencontre, c'est la gestion du bruit. Comme les enfants sont en mouvement, qu'ils discutent entre eux pour coopérer, il y a forcément plus de bavardages. Il faut un vrai travail en amont pour leur apprendre à réguler leur voix, à respecter les autres. Et puis certains enfants ont besoin de plus de repères fixes, ils peuvent être un peu perdus au début dans un environnement très libre. C'est pour ça que j'instaure rapidement des routines très claires, même si le cadre est flexible.
130	C : Je te rejoins totalement. Le bruit, c'est une vraie gestion au quotidien. Il faut régulièrement ajuster l'aménagement pour éviter que certains coins ne deviennent des zones trop bruyantes. Mais je dirais que la plus grande difficulté, c'est le regard extérieur, parfois. Certains collègues ou parents qui ne connaissent pas bien la pédagogie flexible peuvent croire qu'il n'y a pas d'exigence ou que c'est « le bazar ». Il faut sans cesse justifier, expliquer. C'est pourquoi je documente beaucoup ce qu'on fait : des photos, des capsules vidéo,

	des bilans avec les enfants, pour montrer que derrière cette liberté, il y a une grande rigueur.
131	F : Il y a aussi le défi du matériel. Tout n'est pas toujours disponible dans l'école. Il faut parfois créer soi-même, bricoler. Et puis former les collègues, ce n'est pas évident. On est encore peu nombreuses à fonctionner comme ça, donc on se sent parfois un peu isolées. C'est pour ça que les échanges entre nous, comme aujourd'hui, sont précieux.
132	C : Les élèves en difficulté, il faut une attention constante. Adapter les plans de travail, proposer plus de guidage sans tomber dans l'assistanat. Ce n'est pas une pédagogie où l'enseignant se retire, au contraire. On est encore plus présents, mais autrement. On observe, on guide, on réajuste. Cela demande beaucoup d'observation et de souplesse.
133	F : Oui, c'est exigeant. On ne peut pas se contenter de suivre une méthode toute faite. Chaque journée est différente, chaque groupe d'élèves aussi. Mais je dirais que malgré ces défis, les bénéfices sont tels qu'ils donnent l'énergie pour continuer. Quand on voit un enfant s'épanouir dans ce cadre, on sait qu'on est sur la bonne voie.
134	C : Exactement. Les difficultés nous poussent à nous remettre en question, à chercher, à nous former. C'est fatigant, parfois, mais c'est aussi ce qui rend ce métier passionnant.
135	A : Est-ce que l'école ou les politiques éducatives soutiennent suffisamment cette approche selon vous ?
136	F : Honnêtement, pas encore assez. Il y a une forme de curiosité, parfois de tolérance, mais peu de soutien actif. On doit souvent chercher nous-mêmes des formations, du matériel, ou des exemples de bonnes pratiques. Il n'y a pas encore de cadre clair qui encourage vraiment la pédagogie flexible.
137	C : Je suis d'accord. Après le Covid, j'ai senti un peu plus d'ouverture dans mon école, notamment parce qu'on a vu combien certains enfants avaient besoin d'autonomie et d'un rythme plus adapté. Mais il n'y a pas de politique générale qui nous appuie dans cette direction. C'est souvent à l'enseignant de porter le projet seul, avec tout ce que cela implique en termes d'énergie et de temps.
138	F : Et puis il y a encore une pression sur les évaluations classiques, les résultats chiffrés, qui ne correspondent pas toujours aux objectifs de cette pédagogie. Ça crée un décalage entre ce qu'on veut faire en classe et ce qui est attendu de manière institutionnelle.
139	C : Oui, on doit sans cesse faire des ponts entre innovation et attentes plus traditionnelles. Je pense qu'un vrai soutien passerait par de la formation initiale et continue, du temps pour les équipes pour réfléchir ensemble, et une reconnaissance officielle de ces pratiques comme étant tout aussi valides que les modèles plus traditionnels. Mais on avance petit à petit, avec passion et conviction.

140	A : Quels besoins spécifiques exprimeriez-vous aujourd’hui pour faire vivre pleinement cette pédagogie ?
141	F : Déjà, un besoin de formation continue, vraiment adaptée. Pas seulement sur les principes généraux, mais des ateliers pratiques, des partages d’expériences, du temps pour se poser entre collègues et réfléchir ensemble. Et du matériel aussi, bien sûr. Pouvoir adapter l’espace nécessite du mobilier, des outils variés, et ce n’est pas toujours facile à obtenir.
142	C : Oui, et je rajouterais le besoin de reconnaissance institutionnelle. Qu’on cesse de voir la pédagogie flexible comme un « truc d’enseignant créatif » et qu’on l’intègre dans les textes, les programmes, les recommandations. J’aimerais aussi plus de liberté dans les modalités d’évaluation, pour qu’on puisse vraiment valoriser les progrès de l’enfant et pas seulement les résultats chiffrés.
143	F : Et peut-être aussi des moments d’immersion ou de co-observation entre enseignants, entre cycles. Que les collègues de P1 viennent voir une M3 fonctionner et inversement, ça créerait du lien, de la compréhension mutuelle, et aiderait à mieux préparer les transitions.
144	C : Ce serait vraiment précieux. Et si on pouvait avoir un peu plus de temps pour la co-construction de projets avec les parents, ça renforcerait encore plus cette continuité école-famille qu’on essaie de bâtir au quotidien.
145	A : Comment imaginez-vous l’évolution de cette pédagogie dans votre pratique ?
146	F : J’espère pouvoir aller encore plus loin dans l’autonomisation des enfants. J’aimerais que les projets naissent davantage de leurs idées à eux, et non pas seulement de propositions de l’enseignant. J’imagine aussi des espaces encore plus modulables, avec du matériel que les enfants puissent transformer ou réorganiser eux-mêmes selon leurs besoins.
147	C : Pour ma part, je rêve d’une classe encore plus ouverte, peut-être même inter-niveaux. J’imagine un fonctionnement en ateliers libres, mais avec des temps de mentorat entre élèves. Les plus grands qui aident les plus jeunes, dans une logique d’école du XXI ^e siècle, où l’apprentissage est vu comme collectif et continu. Et puis, je voudrais aussi renforcer le lien avec les familles. Pourquoi pas des carnets de bord collaboratifs, où parents et enfants pourraient commenter ensemble les progrès ?
148	F : Ce serait magnifique. Et j’espère qu’on sera de plus en plus nombreuses et nombreux à partager ces pratiques, à faire réseau, à s’entraider. Plus on sera visibles, plus on pourra inspirer d’autres enseignants à se lancer, et plus cette pédagogie pourra s’ancrer durablement dans le paysage scolaire.
149	C : Oui, la pédagogie flexible est en perpétuelle évolution. Et c’est ce qui la rend vivante. Elle s’adapte à chaque classe, à chaque enfant, à chaque contexte. Pourvu qu’on lui laisse la place d’exister pleinement.
150	A : Quels changements proposeriez-vous pour améliorer les environnements d’apprentissage pendant la transition maternel-primaire ?

151	<p>C : Je pense qu'il serait essentiel de créer des passerelles beaucoup plus fortes entre les deux cycles. Concrètement, cela passerait par des temps réguliers d'observation croisée, des projets communs, mais aussi par une réelle réflexion d'équipe sur les valeurs pédagogiques partagées. Il faudrait aménager des espaces qui puissent être utilisés à la fois par les M3 et les P1, avec du matériel modulable, des coins communs. Cela permettrait aux enfants de se sentir en continuité et non pas en rupture au moment du passage. Et au-delà de l'espace, il faudrait aussi harmoniser certaines routines, comme les temps d'accueil, les rituels du matin, ou les modes d'évaluation, pour que les enfants conservent des repères.</p>
152	<p>F : Et je rajouterais qu'il faut impliquer les enfants dans cette transition. Leur permettre de visiter les classes, de rencontrer les enseignants de l'année suivante, mais aussi de pouvoir exprimer leurs craintes, leurs attentes. On pourrait imaginer des temps de parole, des carnets de transition, où ils puissent garder une trace de ce qu'ils ont vécu en M3 et qu'ils apporteraient en P1. Et bien sûr, renforcer les échanges entre enseignants est fondamental. Plus on se parle, plus on comprend ce qui se joue dans la classe d'à côté, mieux on peut construire ensemble des environnements cohérents et rassurants.</p>
153	<p>A : La rencontre touche à sa fin. Souhaitez-vous encore aborder d'autres points dont nous n'avons pas parlé et qui vous semblent importants ?</p>
154	<p>C : Oui, peut-être insister sur l'importance de croire en la capacité des enfants. Parfois, on sous-estime ce dont ils sont capables sous prétexte qu'ils sont jeunes. La pédagogie flexible m'a appris à leur faire confiance, à leur laisser la place d'être acteurs. Et ils nous surprennent constamment.</p>
155	<p>F : Je suis tout à fait d'accord. Et j'ajouterais que pour que cette pédagogie vive vraiment, il faut aussi prendre soin des enseignants. Leur laisser du temps, de la reconnaissance, des espaces de parole. Car un enseignant écouté et soutenu pourra mieux écouter et soutenir ses élèves. C'est un cercle vertueux à cultiver.</p>
156	<p>A : Un grand merci à toutes les deux pour cet échange extrêmement riche. Merci Catherine, merci Françoise pour votre temps, votre engagement et pour avoir partagé avec autant de générosité votre expérience. C'est très précieux pour mon mémoire.</p>

10.5.5. Entretien avec Sandrine et Thomas

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 13/06/2025
Titre	Retranscription de l' entretien n°5 avec Sandrine (M3) et Thomas (P1), 10/06/2025
Auteure	

N°	Verbatims
1	A : Voilà donc déjà merci beaucoup pour le temps que vous me consacrez ! Donc comme je vous disais, je m'intéresse en l'environnement de classe offert par la pédagogie flexible pendant la transition maternel-primaire. Et donc le but de cette rencontre c'est vraiment de pouvoir recevoir votre ressenti par rapport à votre vécu, à ce que vous mettez en place...
2	T : Avec plaisir !
3	A : Et alors, je tiens à préciser que tout ce que vous me dites ici sera confidentiel et anonymisé. Aussi, sentez-vous libres de ne pas répondre à certaines questions si vous le souhaitez, n'hésitez pas à vous compléter mais aussi à sortir des questions qui vous souhaitez dire d'autres choses qui vous semblent importantes mais que l'on n'aborde pas.
4	S : Ok.
5	A : Voilà, alors pour commencer, j'aimerais bien que vous me racontiez un peu votre parcours, ce qui vous a menés jusqu'à vos places actuelles.
6	S : Alors, je commence ?
7	T : Oui, vas-y, honneur aux dames ! [rires]
8	S : Bon, eh bien moi c'est Sandrine, j'ai 41 ans, j'enseigne en troisième maternelle depuis... ouh, presque 15 ans maintenant. J'ai fait mes études à la Haute École de [nom de ville], à l'époque on parlait pas encore trop de pédagogie flexible hein, c'était assez classique. J'ai commencé à travailler à [nom de ville] dans une école très urbaine... assez compliquée, on va dire. J'y ai appris énormément. Et depuis 9 ans je suis dans une école communale à [nom de ville], dans un cadre plus rural. Ça change complètement la dynamique, tu t'en doutes. Ce qui m'a toujours passionnée, c'est vraiment la transition maternel-primaire. On sent que c'est un moment charnière pour les enfants, et j'ai toujours eu à cœur de les préparer le mieux possible, sans leur coller de la pression. Donc voilà, petit à petit, je me suis formée à d'autres approches, plus actives, plus centrées sur l'enfant. Mais je t'avoue que c'est depuis que je bosse avec des collègues comme Thomas que je réalise à quel point on peut aller loin dans l'individualisation.
9	T : [rires] Merci Sandrine, ça me fait plaisir. Moi, c'est Thomas [rires], j'ai 33 ans, je suis instit en première primaire depuis 7 ans maintenant. J'ai toujours travaillé dans la même école, à [nom de ville], où j'ai aussi fait un remplacement dès la sortie de mes études. J'ai étudié à [nom de ville], et très vite, j'ai senti que la pédagogie traditionnelle, avec ses manuels et ses dictées à répétition, c'était pas pour moi. Je me suis formé un peu tout seul au début. Je suis tombé sur les ceintures de compétences en regardant des vidéos sur YouTube, et je me suis dit « tiens, ça, ça colle avec ce que je veux faire ». J'ai commencé petit à petit, d'abord en français, avec juste les sons, puis en maths. Aujourd'hui, les enfants ont leur propre plan de travail, ils avancent à leur rythme, et moi je circule, je coache. Ce que j'aime, c'est voir leur autonomie se développer. Et puis... leur motivation ! J'ai un petit, [nom d'élève 1], en début d'année, il n'osait même pas me demander une activité. Il avait toujours peur de se tromper. Aujourd'hui, il vient me dire « Thomas, je pense que

	je suis prêt pour la ceinture jaune en additions », et il a un grand sourire. Ça, c'est incroyable. Et depuis que j'ai mis tout ça en place, je me sens à ma place en classe.
10	S : Oui c'est incroyable cette confiance ! Même quand je le croise dans les couloirs, ça se voit sur sa tête et dieu que c'est agréable ! Je le vois chez moi aussi, regarde [nom de l'élève 2], très très timide en arrivant début d'année, elle chuchotait à peine son prénom... On a mis en place des coins de parole libre, un peu inspirés des ateliers philo, et maintenant elle ose dire des choses devant tout le groupe. Je pense que cette confiance, c'est fondamental pour qu'ils arrivent en primaire avec une base solide, pas juste de savoirs, mais de sécurité intérieure, tu vois ?
11	T : Oui, Ils arrivent plus disponibles. C'est clair.
12	A : Et alors, qu'est-ce qui vous a donné envie de devenir enseignant, tous les deux ? Est-ce que c'était une vocation depuis toujours ou pas spécialement ?
13	T : Alors moi... c'est un peu cliché, mais c'est vrai. J'avais un instit en 6e primaire, Monsieur [nom d'enseignant], je m'en souviens comme si c'était hier. Il faisait des exposés avec des objets, des trucs un peu fous. Un jour il est venu avec une vraie ruche sans abeilles hein, évidemment, et il nous avait fait tout un projet sur les insectes pollinisateurs. Ça m'a marqué. Mais ce n'est qu'en fin de secondaire que j'y ai vraiment pensé sérieusement. J'étais dans un option sciences, et tous mes potes partaient en ingénierie ou en biochimie. Moi je voulais du concret, du vivant. Et surtout, j'avais envie de ce lien humain. Je me suis dit : « Pourquoi pas transmettre, mais autrement ? » Et franchement, je regrette pas une seconde. Bon, il y a des matins où on court après le temps, hein [rires], mais ce que les enfants te donnent c'est... c'est unique.
14	S : Et bien, moi aussi j'ai eu un déclic grâce à une institutrice. En maternelle déjà. Elle s'appelait Madame [nom d'enseignant], elle mettait tout en scène, elle racontait des histoires comme personne. On chantait tout le temps, on faisait des potions magiques, du yoga avant même que ce soit à la mode. [rires] Mais je crois que le vrai déclencheur, c'est quand j'ai fait un stage en deuxième année maternelle pendant mes études. Une petite, [nom d'élève 3], qui était en situation de handicap, très renfermée. Et un jour, en classe, elle a ri. Juste ri. Et toute la pièce s'est illuminée. Je me suis dit : « Voilà. C'est ça que je veux faire. » Offrir ces petits moments-là.
15	T : Je pense qu'on sous-estime parfois le pouvoir qu'on a comme enseignant. Même un mot, un regard, une attention... ça peut changer toute une journée pour un enfant.
16	S : Tellement ! Moi, c'est cette idée-là qui m'a accrochée et qui me tient encore aujourd'hui.
17	A : Et alors... chaque matin, qu'est-ce qui vous donne envie de venir à l'école ? Qu'est-ce qui vous motive, au quotidien ?
18	S : Pour moi, c'est vraiment l'idée que chaque journée peut être différente. Tu ne sais jamais exactement ce qui va se passer. Et avec des petits de maternelle, c'est encore plus vrai. Un jour, tu penses faire un atelier peinture tranquille... et tu te retrouves à gérer une guerre de pinceaux ou une inondation de colle [rires]. Mais au fond, ce que j'aime, c'est voir l'évolution. Parfois elle est lente, mais elle est là. Voir un enfant qui ne parlait pas, commencer à raconter son week-end. Ou celui qui pleurait tous les matins, qui arrive un jour sans larmes... C'est ça qui me porte.

19	<p>T : Moi c'est un peu pareil. C'est les petits déclics, les yeux qui brillent quand ils comprennent un truc. Tu vois quand tu expliques un truc en math, et qu'il y a ce moment magique où l'enfant dit : « Aaah mais c'est comme les escaliers dans le jeu des échelles ! » Là, tu sais que t'as réussi à leur faire faire un lien, à leur faire comprendre autrement...Et puis, ce que j'adore, c'est la liberté que j'ai maintenant dans ma classe. Avec les ceintures, j'ai l'impression d'être plus utile. Je vois ce que chacun fait, où il en est. Ce n'est plus moi qui dicte tout. Par exemple, ce matin, j'ai vu [nom d'élève 1] qui aidait [nom d'élève 2] à relire son texte. Ce n'était pas prévu, mais je les ai laissés faire. Et c'était beau, vraiment. Cette entraide, cette autonomie... c'est ça qui me motive.</p>
20	<p>S : Et on apprend d'eux aussi. Tu sais, parfois je suis fatiguée, pas très en forme. Et là, il y en a un qui me dit : « Madame, t'as mis ton pull arc-en-ciel, ça veut dire que t'es de bonne humeur ? » Et hop, ça te donne le sourire. Ils ont une telle spontanéité, une telle vérité.</p>
21	<p>T : Oui, complètement. Et il y a aussi cette idée que l'école, pour certains enfants, c'est un refuge. T'as des petits qui n'ont pas une vie simple à la maison. Tu sais qu'ils trouvent ici un cadre, une stabilité. Tu deviens une figure rassurante. C'est une sacrée responsabilité, mais aussi une vraie raison de se lever le matin.</p>
22	<p>A : Oui, c'est vrai que c'est une grosse responsabilité ! Alors, venons-en au cœur de notre entretien : qu'est-ce que la pédagogie flexible signifie pour vous ? Et depuis quand est-ce que vous la mettez en place dans vos classes ?</p>
23	<p>T : Bonne question... Pour moi, la pédagogie flexible, c'est pas juste une question de mobilier modulable ou de coussins par terre, même si c'est l'image qu'on voit souvent sur Internet. C'est une façon de penser la classe autrement, en s'adaptant aux enfants, à leurs besoins, à leurs rythmes. Je dirais que j'ai commencé il y a cinq ans, mais progressivement. Au début, c'était surtout des petits changements. J'ai enlevé les devoirs écrits obligatoires, j'ai commencé à proposer plus de choix dans les activités. Puis, en français, j'ai mis en place les ceintures de compétences, inspirées de la pédagogie Freinet et des écoles Decroly. Chaque enfant sait où il en est, et il avance à son rythme. L'année suivante, j'ai fait pareil en maths. Et là, ça a vraiment changé la dynamique de la classe. C'est devenu un espace plus vivant, plus personnalisé. Je vois les enfants se déplacer, choisir un atelier, venir me demander une validation. On travaille en petits groupes, parfois même en binômes où les plus avancés aident ceux qui ont besoin. Je ne suis plus celui qui parle pendant 50 minutes, je suis devenu un accompagnateur.</p>
24	<p>S : Leur coach oui ! Les élèves l'appellent parfois ainsi ! [rires]</p>
25	<p>T : Oui c'est vrai ! [rires]</p>
26	<p>S : Oui, je te rejoins. Pour moi aussi, la pédagogie flexible, c'est d'abord un état d'esprit. Ça veut dire qu'on accepte que tous les enfants ne rentrent pas dans le même moule, et qu'on adapte notre posture d'enseignant. Je ne l'ai pas appelée comme ça tout de suite, hein. Mais ça fait au moins six ou sept ans que je fonctionne de cette manière. Chez les petits, ça passe par l'aménagement des coins, les moments de regroupement libres, le choix dans les activités. Par exemple, j'ai plusieurs coins d'exploration : un coin scientifique, un coin graphisme, un coin symbolique. Les enfants peuvent y aller quand ils sont prêts, quand ils en ont envie, selon les projets en cours. Et ça ne veut pas dire qu'on fait n'importe quoi, hein. Il y a un cadre, mais il est souple.</p>

27	<p>T : C'est ça. Souple mais structurant. Moi aussi, au début, j'avais un peu peur que ça parte dans tous les sens. Et en fait, non. Les enfants comprennent très vite les règles du jeu. Si on leur fait confiance, ils deviennent responsables. J'ai même des élèves qui s'autoévaluent, qui viennent me dire : « Thomas, j'ai refait l'exercice parce que je crois que je ne l'avais pas bien compris hier. » Et là tu te dis : « OK, là on est dans quelque chose de profond. »</p>
28	<p>S : Et c'est pas forcément spectaculaire de l'extérieur. Parfois un enfant choisit de rester 20 minutes à trier des bouchons ou à remettre de l'ordre dans un jeu de logique. Mais tu vois qu'il est concentré, qu'il apprend à persévérer. Il gère son temps, ses choix, ses erreurs aussi. Et c'est là qu'on voit que la pédagogie flexible, ce n'est pas du "laisser-faire", c'est de la confiance structurée.</p>
29	<p>A : Vous parlez tous les deux d'autonomie, de respect du rythme de chacun, de souplesse... On sent que ce n'est pas juste une méthode, mais une philosophie de classe. Vous sentez que ça a changé votre manière d'enseigner, au-delà des outils ?</p>
30	<p>T : Ah oui, clairement. Je ne pourrais plus revenir en arrière. Je me sens beaucoup plus aligné avec ce que je veux transmettre. Et surtout, je vois des enfants heureux d'apprendre.</p>
31	<p>S : Exactement. Et ça change aussi le regard qu'on porte sur eux, je trouve. Tu vois, avant, on disait : "il est lent", "elle est rêveuse"... Aujourd'hui, je me demande plutôt : "Et si c'était juste sa façon d'entrer dans l'apprentissage ?" Et là, tout s'ouvre.</p>
32	<p>A : Selon vous, quels sont les principes fondamentaux de la pédagogie flexible ? S'il fallait vraiment en dégager les grands piliers, ce serait quoi ?</p>
33	<p>T : Je dirais que le premier, c'est l'individualisation. Chaque élève avance à son rythme, on respecte ses besoins, ses forces, ses fragilités. Avec les ceintures, par exemple, les enfants ne sont jamais comparés. Ils savent où ils en sont, et ils progressent à leur façon. C'est ce que j'adore dans cette approche : je ne suis plus dans un cadre où tout le monde doit avoir compris la leçon du jour à la même heure. Chacun a son propre parcours.</p>
34	<p>S : Oui... alors je suis d'accord avec l'idée de fond, hein. Mais si je peux me permettre, je ne parlerais pas d'individualisation à proprement parler. Pour moi, c'est plutôt de la différenciation. Parce que dans l'individualisation pure, tu as une progression vraiment unique pour chaque enfant, complètement adaptée à lui, presque du sur-mesure total. Or, ce qu'on fait, c'est quand même proposer des parcours dans un cadre collectif, avec des paliers, des outils communs. Par exemple, dans ma classe, j'ai plusieurs activités autour d'un même objectif : certains enfants vont passer par la manipulation, d'autres par le dessin, d'autres par l'oral... mais le but reste le même, et c'est moi qui guide tout ça. Je différencie, je module, mais je n'individualise pas dans le sens clinique du terme.</p>
35	<p>T : Oui... tu as raison, c'est un point pour toi [rires]. Je crois que j'utilise le mot "individualisation" un peu trop rapidement. C'est vrai qu'on reste dans une logique de différenciation souple, mais pas dans de la "fiche unique pour élève unique".</p>
36	<p>S : J'ajouterais un principe fondamental chez les petits : le choix. Offrir des choix, c'est pas juste pour "faire plaisir" ou "divertir". C'est un vrai levier de développement. Quand un enfant choisit une activité, il s'engage différemment. Il se sent acteur. Et c'est là que l'apprentissage est plus profond. Mais attention, hein :</p>

	le choix n'est pas total. Comme on a déjà dit, je propose un cadre, une sélection d'ateliers, un objectif. C'est un choix guidé. Par exemple, en période d'observation des escargots, je propose plusieurs types d'activités : dessin d'observation, puzzle sur le cycle de vie, mise en mots de ce qu'on observe. L'enfant choisit selon son intérêt, mais tous restent dans le thème, dans le sens pédagogique.
37	T : Un autre pilier, pour moi, et qui rend l'élève acteur aussi, c'est la responsabilisation. On ne fait pas les choses "pour faire plaisir au prof". Ils comprennent pourquoi ils apprennent, ils choisissent des objectifs, ils s'engagent. Et ça, ça change tout. Je pense à une élève, [nom d'élève 3], très anxieuse l'an dernier. Elle n'osait jamais participer aux collectifs. Mais quand elle a compris qu'elle pouvait avancer dans ses ceintures à son rythme, à sa manière, elle s'est détendue.
38	S : Et puis il y a la bienveillance, mais pas au sens "gentil" du terme. C'est une bienveillance exigeante. On attend beaucoup des enfants, mais dans un climat où l'erreur est permise. Moi je leur dis souvent : "Ici, on a le droit de se tromper. Ce qui compte, c'est ce qu'on en fait après." Et je le montre moi-même. Quand je me trompe, je le dis. Je répare.
39	A : Vous m'en avez déjà parlé un peu, notamment au niveau des ceintures de compétences ou des plans de travail... Mais est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus ? Est-ce qu'il y a d'autres pratiques issues de la pédagogie flexible que vous mettez en place dans vos classes ?
40	T : Oui, bien sûr. Alors les ceintures, c'est vraiment la base chez moi, mais elles s'inscrivent dans un cadre plus large. Par exemple, j'utilise des espaces d'apprentissage autonomes dans la classe. J'ai des coins "maths", "français", "lecture", "projets libres"... Chaque coin a du matériel spécifique, des cartes d'autocorrection, des fiches de suivi, etc. Les élèves peuvent choisir de travailler dans ces coins pendant les plages d'ateliers libres ou les temps de plan de travail. C'est pas l'anarchie, hein [rires], ils ont un plan de route à suivre, des objectifs à atteindre. Mais dans ce cadre, ils sont libres de l'ordre, du lieu, du partenaire de travail parfois.
41	S : Chez moi, c'est un peu différent parce qu'en maternelle, les temps d'apprentissage sont moins formalisés, mais on retrouve la même idée. J'ai structuré la classe en coins d'activités autonomes, mais avec une vraie logique pédagogique derrière. Ce n'est pas juste du jeu libre. Chaque coin est pensé en lien avec des compétences spécifiques : il y a le coin phonologie, le coin math-logique, le coin graphisme, etc. Et j'utilise les brevets de réussites, inspirés de la pédagogie Freinet. Par exemple, pour le découpage, j'ai plusieurs niveaux de difficulté : découper une ligne droite, une ligne courbe, des formes, etc. L'enfant choisit un défi, le réalise, puis colle une petite vignette sur son brevet. Ça les motive énormément, et ils visualisent leurs progrès.
42	T : Ah, j'ai aussi quelque chose de similaire ! Pour les plus jeunes de ma classe, en début d'année, j'ai mis en place un cahier de réussites visuel. C'est un peu hybride, entre les ceintures et les brevets. Ils peuvent colorier une étoile quand ils ont réussi une compétence, mais c'est eux qui le font, pas moi. Ça renforce l'appropriation. Et puis, j'ai aussi instauré un rituel de retour sur soi. Tous les vendredis, on fait un "temps d'évaluation positive" : chaque élève écrit ou dessine une chose dont il est

	fier cette semaine. Ça peut être un apprentissage, un comportement, une entraide. On les affiche sur le “mur des fiertés”.
43	S : C'est là qu'on voit que la pédagogie flexible, ce n'est pas juste des outils. C'est une ambiance, un climat, une façon d'amener les enfants à se sentir compétents, autonomes et écoutés.
44	T : Oh oui, je vois une amélioration dans les relations entre élèves. Quand tu sors du cadre frontal où tout le monde doit faire la même chose en même temps, tu ouvres un espace de coopération. J'ai des enfants qui naturellement se proposent pour aider les autres : “Tu veux que je t'explique comment faire la technique des doubles ?” ou “Tu veux que je te relise ton texte ?” Cette entraide, elle ne se décrète pas, elle se vit. Et elle est rendue possible parce que les enfants ne sont pas sans arrêt comparés ou mis en compétition. J'ai aussi remarqué que cette approche renforce la capacité à se projeter, à s'auto-réguler. Avec les plans de travail, les enfants apprennent à gérer leur semaine. Ils savent qu'ils ont des objectifs à remplir, mais qu'ils peuvent organiser leur temps. Alors bien sûr, au début, certains font tout au dernier moment [rires], mais très vite ils comprennent l'intérêt de répartir. Et ça, c'est une compétence énorme pour le futur.
45	A : Oui, d'accord, et justement, pour permettre cette autonomie et cette flexibilité dont vous parlez, comment organisez-vous concrètement l'espace de votre classe ? Est-ce que l'aménagement joue un rôle important dans votre pédagogie ?
46	T : Ah oui, clairement. L'aménagement, c'est presque le quatrième “enseignant” dans la classe. Il soutient la pédagogie. Dans ma classe, j'ai supprimé la disposition classique “rangs de bancs face au tableau” depuis plusieurs années. Aujourd'hui, j'ai plusieurs espaces définis par fonction. Par exemple, un coin lecture avec des coussins et une petite bibliothèque, un coin “maths” avec du matériel de manipulation (dés, jetons, cartes d'autonomie), un coin écriture avec des outils variés — stylos à friction, tampons, dicos illustrés... Et puis, j'ai aussi un espace collectif pour les mini-leçons ou les cercles de parole. Il n'y a pas de “bureau attitré”.
47	S : Chez moi, en maternelle, c'est aussi très structuré, mais dans une logique un peu différente. L'espace est divisé en coins bien identifiés, qu'on appelle souvent les “coins jeux” mais qui ont chacun une intention pédagogique : le coin symbolique (maison, docteur, animaux) pour développer le langage et l'imaginaire, le coin sciences avec des bacs sensoriels, des loupes, des objets à trier, le coin graphisme avec des tracés, des pinceaux, des chemins à suivre, et puis le coin livres, installé dans une petite tente, très apprécié pour les temps calmes. Chaque coin a des pictogrammes qui indiquent combien d'enfants peuvent y être en même temps. Ils apprennent ainsi à gérer la place, à patienter, à négocier. Et tout le matériel est à hauteur d'enfant, rangé dans des bacs transparents, avec des étiquettes imagées pour qu'ils soient autonomes dans le rangement.
48	T : Oui, cette question de l'accessibilité est essentielle. Le matériel doit être visible, ordonné, et compréhensible pour les enfants. Si je veux qu'ils puissent choisir une activité ou un outil, il faut qu'ils sachent où le trouver, comment l'utiliser, et surtout, comment le ranger. Ça fait partie de l'apprentissage. Puis sinon, tu vas être interrompu toutes les 3 minutes par les élèves qui ne trouvent pas... [rires]

49	S : En fait, l'espace est au service du projet pédagogique. Il traduit nos intentions éducatives. Et les enfants s'y retrouvent, parce qu'ils sentent que c'est leur espace aussi. Pas juste un lieu où ils doivent rester assis en attendant que ça passe.
50	A : Tout à l'heure, en parlant des principes, vous me parliez de la différenciation, pouvez-vous m'en dire un peu plus sur la manière dont vous la mettez en place ?
51	S : Oui, bien sûr. Alors, pour moi, la différenciation, c'est un levier fondamental en maternelle. Elle est partout, mais souvent de manière invisible. Par exemple, quand je propose une activité de tri, certains enfants vont trier des couleurs, d'autres des tailles, d'autres des textures. C'est la même activité de base, mais je l'adapte en fonction des capacités de chacun. Et surtout, je ne dis pas forcément que tel enfant a une consigne "plus facile" ou "plus difficile" qu'un autre. Chacun avance dans son niveau de développement. J'adapte aussi énormément le langage que j'utilise : certains enfants ont besoin de consignes très courtes, très visuelles. D'autres comprennent vite, donc je vais pouvoir enrichir, poser des questions ouvertes, relancer leur pensée.
52	T : Oui, c'est très proche de ce que je fais aussi. Chez moi, la différenciation, elle est structurelle. Avec les plans de travail et les ceintures, chaque enfant a un parcours qui lui est accessible. Il y a plusieurs niveaux pour une même compétence. Prenons l'exemple des problèmes en mathématiques : certains enfants vont résoudre un problème à une étape avec du matériel de manipulation. D'autres vont résoudre un problème avec plusieurs étapes, sans support, et rédiger leur raisonnement. C'est le même objectif de fond, mais avec des exigences différentes. Et puis je différencie aussi par les supports. Un enfant très visuel va avoir un schéma, un autre aura besoin d'une phrase simplifiée. Et parfois, je différencie en donnant le même support, mais en proposant un accompagnement différent : un enfant le fera seul, un autre en binôme, un autre avec moi en petit groupe.
53	S : Et on différencie aussi par les temps. Il y a des enfants qui ont besoin de plus de temps pour entrer dans une activité. Je pense à [nom d'élève 4] cette année : au début, elle ne voulait jamais commencer les ateliers "structurés". Elle regardait beaucoup les autres, elle tournait dans la classe. Plutôt que de la forcer, je l'ai laissée observer, puis je lui ai proposé des choses "mi-libres, mi-guidées" pour faire la transition. Aujourd'hui, elle s'engage vraiment dans les coins autonomes, mais à son rythme.
54	T : Oui, et parfois on a l'impression qu'un enfant ne veut pas faire... mais en fait il ne sait pas comment faire ou il n'a pas encore trouvé son canal. La différenciation, pour moi, c'est aussi une lecture fine des besoins, et ça demande beaucoup d'observation. C'est un peu comme si on avait une trousse d'outils, et qu'on devait chaque jour choisir les bons en fonction de ce qu'on voit sur le terrain.
55	S : Et ça ne veut pas dire qu'on fait dix fiches différentes hein ! Parfois, une différenciation subtile suffit. Par exemple, pendant une activité de langage, je vais m'asseoir près d'un groupe et reformuler ce que dit un enfant pour qu'il entende son propre mot dans une phrase correcte. Pour un autre, je vais simplement lui laisser plus de temps pour formuler. Pas besoin de matériel spécial, juste une attention ciblée.
56	T : A mon sens, c'est ce qui rend la pédagogie flexible si intéressante : elle permet cette souplesse. On adapte le parcours sans trahir l'objectif.

57	A : Oui oui. Alors, on va maintenant parler un peu plus de la transition entre l'enseignement maternel et le primaire. Selon vous, quels sont les défis principaux pour un enfant lorsqu'il passe de la maternelle à la première primaire ? Qu'est-ce qui peut être difficile ou bouleversant pour lui ?
58	S : Oh, il y en a plusieurs, vraiment. Pour moi, un des plus grands défis, c'est le changement de rythme. En maternelle, on fonctionne beaucoup en alternant les temps calmes, les temps libres, les moments rituels. Il y a une grande souplesse dans la journée. Et puis, tout à coup, ils arrivent en primaire, et là... les journées sont beaucoup plus cadencées, les temps de travail sont plus longs, plus formels. Certains enfants vivent ça comme une véritable rupture. Ils passent d'un espace de jeu, de découverte, à un espace où on attend d'eux qu'ils restent assis, qu'ils copient, qu'ils produisent. Et tous ne sont pas prêts pour ça.
59	T : Oui, c'est vrai. Et c'est d'ailleurs pour ça que j'ai voulu repenser ma première année avec la pédagogie flexible. Parce que je voyais bien que certains enfants arrivaient complètement perdus. Il y a aussi le défi de l'autonomie "productive", j'appelle ça comme ça. En maternelle, ils apprennent à faire seul, à se repérer, à s'habiller, à gérer un atelier... mais en primaire, on attend d'eux qu'ils soient capables de se concentrer plus longtemps, de comprendre une consigne écrite, de finir un travail dans un certain laps de temps. Et ça, c'est un cap.
60	S : Et il y a aussi tout le rapport au statut de l'erreur qui change. En maternelle, l'erreur fait partie de l'apprentissage, on bricole, on recommence. En primaire, même si les enseignants sont bienveillants, le simple fait d'avoir une correction écrite, de voir une croix rouge, ça peut être très déstabilisant pour les plus sensibles. Et puis, il ne faut pas oublier le défi émotionnel. Certains enfants quittent une maîtresse qu'ils avaient depuis deux ans, avec qui ils avaient tissé un lien fort. Ils arrivent dans un nouvel environnement, souvent avec plus d'élèves, plus de bruit, plus d'exigences. Il faut s'adapter à une nouvelle figure adulte, souvent plus distante, même si ce n'est pas volontaire.
61	T : Et puis il y a l'enjeu émotionnel. Quitter "la maîtresse de maternelle", c'est quitter un cocon. Ils ont souvent passé deux ou trois ans dans le même environnement, avec une figure d'attachement forte. En primaire, ils arrivent dans un univers plus "scolaire", parfois avec des enseignants différents pour certaines matières, des évaluations. Ça peut être très insécurisant. Ça me fait penser à [nom d'élève 5], qui était brillante mais très sensible. En septembre, elle avait du mal à se lancer dans les activités, elle restait en retrait. Et un jour, elle m'a dit tout bas : "J'ai peur de mal faire parce qu'ici c'est plus l'école des grands." Cette phrase m'a fait réfléchir. Elle avait intériorisé une pression qu'on n'avait pourtant jamais formulée.
62	S : Oui, c'est fou d'en arriver là quand même. Nos petits bouts là... Il y a aussi la question de la fatigue. En maternelle, on peut aménager davantage les temps de pause, les moments de recentrage. En primaire, la journée est plus dense, il y a des horaires plus serrés, des attentes plus formelles, qu'ils sentent hein. Certains enfants sont épuisés dès la mi-journée en septembre.
63	A : Et alors, justement, que mettez-vous en place pour tenter que cette transition soit plus douce et moins une rupture, comme vous dites ?
64	T : On a mis en place dans notre école une passerelle où les futurs P1 viennent passer des demi-journées dans ma classe en juin. On leur montre les coins, on leur

	présente le fonctionnement des ceintures, ils participent à une vraie matinée. Ça les rassure énormément. Et moi, je récupère des élèves déjà un peu "familiarisés".
65	S : Oui, comme dit Thomas, on fait des demi-journées d'immersion : mes élèves vont passer du temps dans sa classe. Pas juste pour "voir", mais pour vivre : ils participent à des vrais ateliers, ils manipulent le matériel, ils font un petit défi ceinture "pour tester". Ça les met en confiance.
66	T : Oui, et ce qui est chouette, c'est que je les accueille sans changer mon fonctionnement. Je ne fais pas "semblant", je les intègre vraiment. Et ça me permet aussi de repérer certains profils, de mieux comprendre leurs besoins avant même septembre. L'an dernier, j'ai tout de suite remarqué que [nom d'élève 6] avait besoin de bouger pour se concentrer. J'ai pu lui prévoir un poste adapté dès la rentrée.
67	S : Et puis il y a aussi le lien avec les familles. On organise une réunion conjointe en fin d'année, avec les parents de 3e maternelle et ceux de P1, pour leur présenter la pédagogie, les rassurer sur la continuité. Parce que parfois, ce sont les parents qui stressent plus que les enfants ! [rires]
68	T : Oui, c'est vrai. Et alors, je leur montre le plan de travail, les ceintures, je leur explique qu'on respecte les rythmes. Je crois que ça les soulage de voir que ce n'est pas un système "militaire" avec des notes rouges dès la première dictée... ma hantise !
69	S : Et je pense qu'un autre point important, c'est la continuité pédagogique dans les pratiques. Si les enfants ont déjà été habitués à faire des choix, à s'autoévaluer, à parler de ce qu'ils apprennent, alors ils arrivent en P1 déjà en posture d'apprenant autonome. On ne les jette pas dans l'inconnu, on prolonge ce qu'ils ont déjà commencé à construire.
70	T : Oui... je dirai surtout, ne pas en faire un moment de rupture. L'enfant ne doit pas avoir l'impression qu'il quitte un monde doux pour entrer dans un monde « dur ».
71	S : [rires] oui, surtout maintenant qu'ils sont avec toi ! [rires]
72	A : Et au-delà de cette passerelle que vous avez mise en place en fin d'année scolaire, est-ce que vous pratiquez le cycle 5-8 ans dans votre école ?
73	S : Alors... sur le papier, oui. On parle du cycle 5-8, on y fait souvent référence dans les réunions pédagogiques, dans le projet d'établissement. Mais dans les faits, je dirais qu'on en est encore au stade des intentions plus que d'une réelle mise en œuvre quotidienne. Il y a moi et Thomas, on collabore bien parce qu'on partage une vision, une manière de voir l'enfant. Mais avec d'autres collègues, c'est plus difficile. Les réalités de la maternelle et de la primaire restent assez cloisonnées, que ce soit au niveau des horaires, des priorités, ou même de la formation initiale.
74	T : Oui, c'est vrai. Moi, je crois beaucoup à l'idée du cycle 5-8, mais dans la pratique, on manque de temps pour travailler ensemble de manière régulière. On a bien quelques temps d'équipe inter-degrés, mais ils sont rares, souvent pris par des urgences administratives ou des décisions générales. Le vrai travail pédagogique commun, comme co-construire des progressions, faire des observations croisées, ça, on le fait trop peu.
75	S : Et pourtant, quand on le fait, c'est vraiment utile. Je pense à l'année dernière où on avait observé ensemble [nom d'élève 7] et [nom d'élève 6]. C'est des élèves qui allaient probablement avoir du mal à la rentrée en P1. On avait échangé nos

	observations, nos intuitions. Et grâce à ça, Thomas a pu anticiper, adapter ses attentes, préparer son aménagement.
76	T : Oui, ça avait été super utile. Et même juste d'entendre Sandrine me dire : "Tu verras, [nom d'élève 8] a besoin de se lever souvent, mais c'est pas de la provocation, c'est comme ça qu'il se régule." Rien que ça, ça change ta manière d'entrer en lien avec l'enfant. Mais ce type d'échange, il faut le structurer, il ne peut pas dépendre uniquement de notre bonne volonté ou du hasard.
77	S : C'est exactement ça. Le cycle 5-8 devrait permettre de lisser les apprentissages, de sortir de la logique des paliers fixes. Mais dans les faits, on continue à faire comme si la frontière entre maternelle et primaire était une ligne rouge.
78	A : D'après votre expérience, est-ce que la pédagogie flexible peut aider les enfants à vivre la transition maternel-primaire de manière plus douce ?
79	T : Bon, je prêche pour ma paroisse...Mais oui, absolument. Je dirais même que c'est essentiel. En fait, la pédagogie flexible me permet d'éviter cette "cassure" brutale qu'on voit parfois entre la maternelle et la première primaire. Quand les enfants arrivent dans ma classe, ils ne passent pas d'un cadre souple et bienveillant à un univers où tout est cadré, figé, et frontal. Je fais en sorte de préserver un climat de confiance, de mouvement et d'exploration, surtout en début d'année. Et au-delà du matériel ou de l'espace, ce qui aide le plus, c'est l'état d'esprit. Avec les ceintures de compétences, les enfants ne se sentent pas "jugés". Ils savent qu'ils ont le droit d'avancer à leur rythme. Il n'y a pas de pression du "tout le monde doit avoir compris en même temps". Ça les soulage énormément. Et c'est un vrai levier pour les plus fragiles. Je pense à [nom d'élève 9], très angoissé, très lent dans ses gestes. Il aurait complètement décroché si j'avais fonctionné uniquement avec des fiches ou une évaluation sommative. Grâce aux ceintures, il a pu progresser sans se sentir en échec. Il a passé trois semaines sur la même compétence... et un jour, clic ! C'est rentré. Et ça c'est le principal. Puis, il faut bien se dire qu'on gagne énormément de temps. Etant donné que le système d'ateliers autonomes est connu et adopté par les élèves. Ils ne « perdent » pas de temps à apprivoiser, comprendre, adhérer au système quand ils arrivent chez moi. Et on sait bien à quel point le temps en classe est précieux ! [rires]
80	S : Ce que tu dis me fait penser à une chose importante aussi : la pédagogie flexible, elle permet aux enfants de se sentir compétents, même s'ils n'entrent pas tout de suite dans les apprentissages formels. Et ça, c'est fondamental au moment de la transition. Si l'enfant commence la P1 en se sentant "nul" ou "en retard", il va bloquer. Tandis qu'avec ce type d'approche, il peut s'accrocher à ses réussites, même petites.
81	T : Oui, et pour moi c'est ça, "réussir sa transition" : c'est rester curieux, rester motivé, garder l'élan qu'on a en fin de maternelle. Trop souvent, les enfants arrivent en P1 enjoués... et deux semaines plus tard, on les sent déjà sous pression. Avec la pédagogie flexible, je m'adapte à eux, je leur montre que leurs façons d'apprendre sont respectées. Et très souvent, ça crée un climat de classe plus serein, plus solidaire.
82	A : Et alors, ici c'est plus pour toi, Thomas : comment est-ce que tu prépares les élèves aux exigences académiques de la première primaire tout en maintenant une approche aussi souple et flexible ?

83	<p>T : Ah, ça [rires], c'est le grand équilibre à trouver, en effet. Parce que oui, on ne va pas se mentir : en première primaire, les attentes sont claires, et elles sont scolaires. Il faut qu'à la fin de l'année, les enfants aient acquis les bases de la lecture, de l'écriture, du calcul. Mais pour moi, pédagogie flexible ne veut pas dire "laisser tout faire" ou "abandonner les exigences". Au contraire, je pense que c'est précisément grâce à cette approche que je peux amener chaque élève à progresser à son rythme, mais de manière rigoureuse... Prenons l'apprentissage de la lecture. J'ai créé des ceintures de compétences pour le décodage, la compréhension, la fluidité. Les enfants commencent par des sons simples (ceinture blanche), puis des syllabes, des mots, des phrases. Chaque ceinture correspond à un objectif précis du programme. Mais ils peuvent y accéder dans l'ordre qui leur convient, et surtout, ils peuvent revenir en arrière, retravailler, se tester plusieurs fois. J'introduis les sons via des mini-lessons, mais ensuite, les enfants vont s'entraîner en ateliers différenciés : certains avec des jeux de phonologie, d'autres avec des cartes images-mots, d'autres en binôme pour lire des petites phrases, et certains avec moi, en petit groupe, pour un accompagnement plus serré.</p>
84	<p>S : Et c'est ça qui est beau dans ta classe, je trouve. Tu gardes l'exigence : les compétences sont là, tu les suis, tu valides. Mais le chemin pour y arriver est modulable. Les enfants ne se sentent pas mis en échec juste parce qu'ils n'avancent pas à la même vitesse.</p>
85	<p>A : On a déjà parlé un peu d'autonomie, mais j'aimerais revenir plus précisément là-dessus. En quoi, selon vous, l'environnement de classe offert par la flexible au sens large : mobilier, organisation de la classe, liberté de choix, etc. aide-t-il les élèves à devenir plus autonomes ?</p>
86	<p>T : Pour moi, l'environnement flexible, c'est le terrain d'entraînement de l'autonomie. Il offre aux élèves des situations concrètes où ils doivent faire des choix, s'organiser, se responsabiliser. Je te donne un exemple très simple : dans ma classe, le matériel est rangé dans des bacs étiquetés, à hauteur d'enfant. S'ils ont besoin d'un dictionnaire illustré, de réglettes, d'un jeu de cartes pour s'entraîner, ils vont le chercher. Je ne suis pas sans arrêt en train de leur dire quoi prendre, où s'asseoir, comment faire. Résultat : au bout de quelques semaines, tu vois que les enfants anticipent. Ils préparent eux-mêmes ce dont ils ont besoin pour leur plan de travail. Ils deviennent acteurs de leur organisation.</p>
87	<p>S : Oui, c'est exactement ça. En maternelle, c'est même encore plus visible parce qu'on part de plus loin, je trouve. Quand tu structures ton espace en coins bien identifiés, avec des pictos, un nombre limité d'enfants par coin, du matériel en libre accès, et que tu laisses les enfants choisir... tu les mets dans une posture de gestion personnelle. Et ce n'est pas inné. C'est un apprentissage progressif. Au début, ils veulent tous aller au même coin. Il faut négocier, attendre, ranger. Mais en les accompagnant là-dedans, tu les aides à développer des compétences d'organisation, de patience, d'auto-contrôle.</p>
88	<p>T : Et l'environnement flexible leur permet aussi de connaître leurs besoins. Un enfant va remarquer qu'il travaille mieux dans le coin calme. Un autre va préférer être à côté d'un copain pour s'entraider. Cette connaissance de soi, elle ne peut pas émerger si on leur impose tout. Il faut leur laisser l'espace d'expérimenter... Et puis, l'autonomie, ce n'est pas juste "être seul". C'est aussi savoir demander de l'aide, savoir s'auto-évaluer, savoir persévérer. Et tout ça, on l'installe petit à petit grâce à</p>

	<p>l'environnement. C'est un cadre structuré, mais souple. Et cette souplesse, c'est ce qui permet à l'enfant de se responsabiliser progressivement. Puis, c'est un environnement qui fait confiance à l'enfant... et qui lui donne les moyens d'en être digne. Et cette confiance extérieure, petit à petit, elle devient confiance en soi. Quand un enfant sait qu'il peut choisir, qu'il peut réussir une tâche à son rythme, qu'il a le droit de se tromper et de recommencer, il commence à croire en ses capacités. Il n'attend plus qu'on le valide en permanence, il se valide lui-même.</p>
89	<p>S : Oui, et je trouve que cette confiance, elle se voit dans les petits gestes du quotidien. Un enfant qui ose dire "je n'ai pas compris", un autre qui propose une solution à un camarade, ou qui se lance dans une activité plus complexe sans qu'on le pousse... Ce sont des signes qu'ils se sentent capables. Et c'est pas une confiance artificielle du type "bravo pour tout"... non, c'est une confiance qui vient de l'expérience concrète de la réussite... Et cette confiance-là, c'est le socle de tout le reste. Un enfant qui a confiance en lui va oser parler, expérimenter, s'ouvrir aux autres. C'est un terrain fertile pour tous les apprentissages. Quand on leur donne la possibilité d'agir, on leur donne aussi le droit d'exister comme apprenant à part entière.</p>
90	<p>A : Et alors, dans tout ce fonctionnement que vous me décrivez, comment observez-vous les interactions entre élèves ? Est-ce que la pédagogie flexible change quelque chose dans la manière dont ils collaborent, communiquent ou se soutiennent ?</p>
91	<p>T : Oui, totalement, chez moi, les interactions sont vraiment au cœur du fonctionnement de la classe. Il y a énormément d'entraide autour des ceintures de compétences. Certains élèves choisissent de s'entraîner ensemble. Je vois souvent des binômes se former naturellement, du genre : "Moi, j'ai compris les dizaines et unités, je peux t'aider." Et ce n'est pas de la compétition, c'est de la solidarité dans l'apprentissage. J'ai même mis en place un système de "tuteurs volontaires" : des élèves qui ont validé certaines compétences peuvent proposer leur aide à ceux qui le souhaitent. Mais c'est toujours sur base volontaire, jamais imposé.</p>
92	<p>S : Quand tu mets en place des coins d'activités où les enfants peuvent circuler librement, choisir, manipuler... tu encourageas la coopération spontanée. Un enfant voit un autre en difficulté avec un jeu de tri ? Il lui montre sans que j'intervienne. Et je trouve que c'est beaucoup plus riche que si c'était une consigne imposée du type "travaillez à deux".</p>
93	<p>T : Tu sens qu'ils apprennent à collaborer intelligemment, pas juste à être à côté.</p>
94	<p>A : Et au niveau de leurs comportements sociaux... Est-ce que vous observez des différences entre la maternelle et la première primaire ? Par exemple dans leur façon de coopérer, de communiquer entre eux, ou même dans leur gestion des émotions ?</p>
95	<p>T : Honnêtement... c'est pas évident à dire, parce que moi, je ne vois que la première primaire. Je ne suis pas là pour observer les enfants avant qu'ils arrivent chez moi. Donc je ne peux pas comparer en direct comment ils se comportaient en maternelle. Mais bon, on en discute souvent avec Sandrine, et je pense quand même qu'il y a des évolutions, ou disons, des attentes différentes. En P1, on demande déjà à l'enfant de gérer plus seul ses conflits, de coopérer sur des tâches plus complexes, de s'auto-réguler dans des situations plus longues, plus scolaires.</p>
96	<p>S : Oui, c'est compliqué d'avoir une vision globale.</p>

97	A : Pour revenir un peu à la transition, quel est, selon vous, le rôle des parents durant cette période ?
98	S : Oh, il est essentiel. Les parents, ce sont les premiers repères de l'enfant. Et si eux sont rassurés, confiants, positifs vis-à-vis de ce passage, ça va énormément aider leur enfant à vivre la transition plus sereinement. Mais ce n'est pas toujours facile. Il y a des parents qui stressent énormément à l'idée du "passage en primaire". Ils projettent leurs propres souvenirs, parfois négatifs, et ça se répercute sur l'enfant. On entend souvent des choses comme : "Tu vas voir, maintenant, c'est fini de rigoler !" ou "En primaire, faudra travailler pour de vrai." Et ça, ça installe de la peur.
99	T : Oui, je suis tout à fait d'accord. Je dirais que le premier rôle des parents, c'est d'être un appui émotionnel stable. Et de ne pas transférer leurs angoisses sur leur enfant. Ensuite, ils ont aussi un rôle de relais pédagogique... pas pour refaire la classe à la maison, mais pour accompagner certains gestes du quotidien : vérifier le cartable, instaurer une routine du soir, lire ensemble, encourager sans surévaluer... Mais ce rôle, on ne peut pas le poser sans les inclure dès le départ. C'est pour ça que j'insiste beaucoup sur les réunions de rentrée, les rencontres individuelles, les carnets de communication ouverts... bon et après, ben parfois, il faut aussi poser un cadre clair. J'ai des parents très investis, ce qui est super, mais certains veulent trop en faire. Ils imposent des devoirs à leur enfant alors que je n'en donne pas, ou ils paniquent dès qu'une compétence est en cours d'acquisition.
100	A : Thomas, vous avez déjà évoqué la réunion de rentrée tout à l'heure... Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur la manière dont vous présentez votre pédagogie aux parents en début d'année ? Et surtout, quels retours vous recevez de leur part ?
101	T : Oui, bien sûr. Alors pour moi, la réunion de rentrée, c'est vraiment un moment clé. C'est là que je pose les bases de la relation de confiance avec les familles. J'y consacre beaucoup de temps, parce que je sais que ce que je mets en place peut déstabiliser, surtout quand ce n'est pas ce à quoi les parents s'attendent en P1. Je leur explique d'abord ma philosophie générale : l'idée que les enfants vont avancer à leur rythme, que les erreurs sont vues comme des étapes, et que l'objectif, c'est l'apprentissage durable, pas la perfection immédiate. Ensuite, je leur montre concrètement comment ça fonctionne : le plan de travail, les ceintures de compétences, les coins d'apprentissage... Je leur fais passer du matériel, je projette des photos, parfois même une petite vidéo de la classe en activité. Je veux qu'ils visualisent. Et surtout, je leur dis toujours : "Flexible ne veut pas dire flou." Il y a un cadre, des objectifs clairs, un suivi régulier. Mais ce cadre s'adapte à l'enfant, pas l'inverse.
102	A : Et les parents, comment réagissent-ils à ça ?
103	T : Oh, il y a un peu de tout, mais globalement, les retours sont très positifs. Ils apprécient le fait qu'on valorise l'enfant, qu'on ne le mette pas en compétition, qu'on reconnaissse ses progrès, même petits. Après, oui, il y a parfois des inquiétudes au départ. Certains se demandent si leur enfant va quand même apprendre "comme les autres", s'il sera prêt pour la deuxième... Mais c'est normal, et je prends le temps d'expliquer. Je dis simplement : "Voilà comment je travaille, voilà pourquoi, et voilà ce que ça apporte à votre enfant." Et je les implique dans le processus, je leur demande de me faire des retours, de m'écrire, de me poser des questions.

104	A : On a beaucoup parlé des bénéfices, mais j'imagine que tout n'est pas toujours simple non plus. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés que vous rencontrez dans la mise en place de la pédagogie flexible ?
105	T : [rires] Oh, il y en a, oui ! La première, je dirais que c'est le temps. Mettre en place la pédagogie flexible, ça demande un investissement énorme, surtout au début. Concevoir les ceintures de compétences, fabriquer le matériel différencié, aménager les espaces, suivre les parcours individuels... Ce n'est pas du prêt-à-porter, c'est du sur-mesure. Et on n'a pas toujours les moyens, ni l'espace, ni l'énergie qu'il faudrait. Et puis, il y a aussi la gestion de l'hétérogénéité. Quand tu laisses plus de liberté, tu as des élèves très autonomes, qui avancent vite, et d'autres qui ont besoin d'un cadre beaucoup plus serré. Il faut réussir à garder l'équilibre entre laisser faire... et structurer.
106	S : Oui, je te rejoins. En maternelle aussi, ce n'est pas "facile" de faire du flexible. Souvent, les gens imaginent que c'est plus simple, qu'on est dans le jeu libre toute la journée... Mais pas du tout. Il faut observer, relancer, ajuster. Et parfois, c'est épuisant mentalement... Puis, on est dans un système qui valorise encore beaucoup les traces écrites, les évaluations standardisées, les progressions linéaires. Or, la pédagogie flexible suppose un rythme plus organique, plus personnalisé. Et ce décalage peut créer des conflits... enfin non pas des conflits, mais des frictions avec la direction, l'inspection, ou même avec des collègues.
107	T : Oui, c'est vrai. Moi je me sens assez soutenu par ma direction, mais j'ai déjà eu des remarques du genre de ma collègue de deuxième, du genre : "Tu ne donnes pas assez de devoirs", ou "On ne voit pas assez de traces dans les cahiers". C'est frustrant, parce que ce que je mets en place est très structuré... mais moins visible selon les critères classiques.
108	S : Oui, clairement. Une contrainte qu'on ne dit pas assez, c'est le matériel. Mettre en place une pédagogie flexible, ça demande énormément de ressources concrètes : matériel de manipulation, supports différenciés, meubles adaptés, étiquettes visuelles, outils d'autoévaluation... Et on n'a pas toujours les moyens financiers de l'école pour ça. Moi, je fabrique beaucoup moi-même, je plastifie à la maison, j'imprime avec mon propre papier, je récupère des objets dans les brocantes... mais ça ne devrait pas dépendre du système D de l'enseignant.
109	T : Oui, je suis d'accord. Et même quand on a un peu de matériel, il faut avoir l'espace physique pour l'organiser. Et parfois, le local ne permet pas une vraie flexibilité. Des classes très chargées, du mobilier fixe, des prises mal placées... Ça devient... compliqué... Et il y a aussi la contrainte du nombre d'élèves. Quand on a 28 enfants dans un petit local, la gestion des ateliers flexibles devient un vrai challenge. On court partout, on surveille, on relance... Et même si les enfants sont autonomes, ils ont besoin d'un adulte présent, disponible, attentif... Je ne suis pas sûre que j'y arriverais sais-tu ! Déjà comme ça, moi, si je pouvais avoir une aide pédagogique ou un mi-temps en plus, je pourrais aller encore plus loin dans le suivi individualisé. Mais ben... voilà, il faut jongler avec les réalités : un seul enseignant pour tout gérer. Et c'est là qu'on voit que la pédagogie flexible, même si elle est pensée pour respecter le rythme de chacun, demande beaucoup de présence humaine. Ce n'est pas une pédagogie qui fonctionne en laissant tourner des ateliers seuls. Il faut observer, réguler, différencier.

110	A : Pour clôturer doucement notre échange... Si vous aviez carte blanche, quels changements proposeriez-vous pour améliorer les environnements d'apprentissage pendant cette transition maternel-primaire ?
111	S : Ouf, euuhh...Thomas je te laisse commencer [rires]
112	T : ça va... Alors moi, le premier changement que je proposerais, ce serait de rendre le cycle 5-8 vraiment effectif. Pas juste en théorie, sur les documents, mais dans l'organisation concrète : qu'on puisse co-construire les progressions entre maternelle et primaire, qu'on ait des temps communs de concertation, de co-observation. Qu'on puisse vraiment penser ensemble le parcours de l'enfant. Parce que pour l'instant, on travaille chacun dans notre coin, avec parfois une passerelle en juin... mais ce n'est pas suffisant.
113	S : Oui, c'est vrai...je pense comme toi.
114	A : Souhaitez-vous aborder un point qu'on n'aurait pas évoqué et qui vous semble important ?
115	S : Eh bien... je crois qu'on a abordé beaucoup de choses. Mais peut-être juste une chose à ajouter. Je pense que ce qu'on fait dans nos classes, ça va au-delà d'une méthode. Ce qu'on cherche, c'est à replacer l'enfant au cœur du dispositif. À lui redonner de la place, du pouvoir, de la confiance. Et pour ça, il faudrait aussi que la société dans son ensemble fasse confiance à l'école, qu'on nous laisse le temps et les moyens d'enseigner autrement, en prenant soin du lien, pas seulement du résultat.
116	T : Oui, c'est très juste. Moi ce que j'aimerais ajouter, c'est que la pédagogie flexible, ce n'est pas un "truc à la mode". C'est un vrai choix professionnel, réfléchi, ancré. Mais pour qu'il soit durable, on a besoin d'être accompagnés, formés, soutenus. Et on a besoin d'être reconnus dans cette posture d'enseignants qui tâtonnent, qui cherchent, qui innovent. Ce n'est pas facile, mais c'est ce qui nous passionne. Et ce qui, je crois, fait une vraie différence pour les enfants.
117	A : Ok...et bien un tout tout grand merci pour le temps et la confiance que vous m'avez accordés ! J'ai vraiment pris du plaisir à vous entendre partager votre expérience.

10.5.6. Entretien avec Anne-Cécile et Charline

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 15/06/2025
Titre	Retranscription de l' entretien n°6 avec Anne-Cécile (M3) et Charline (P1), 13/06/2025
Auteure	Alice Paquay

N°	Verbatims
----	-----------

1	A : Merci à toutes les deux d'avoir accepté de participer à cet entretien. Pour commencer, est-ce que vous pouvez me raconter un peu votre parcours ? Ce qui vous a amenées à l'enseignement, et à la place que vous occupez aujourd'hui ?
2	C : Alors moi, je m'appelle Charline, j'ai 32 ans, et je suis institutrice en première année primaire à [nom de l'école], à [nom de la ville]. Ça fait... onze ans que j'enseigne, et je suis dans cette école depuis huit ans. J'ai toujours voulu être institutrice, c'était une évidence pour moi. Je jouais à "la maîtresse" quand j'étais petite avec mes cousines, donc bon [rires]... J'ai commencé dans une école un peu plus classique, à [nom de la ville], et puis je suis arrivée à [nom de l'école], où j'ai eu plus de liberté pédagogique. Et c'est là que j'ai découvert la pédagogie flexible, surtout à travers le plan de travail. Ça fait maintenant quatre ans que je travaille avec cette approche, même si au début, je n'avais pas du tout de mobilier flexible.
3	A : Et qu'est-ce qui t'a amenée vers la pédagogie flexible ?
4	C : En fait, au bout d'un moment, j'avais vraiment l'impression de m'épuiser. Le groupe devenait de plus en plus hétérogène, les rythmes très différents... Et je voyais bien que ma manière classique de faire, ça ne fonctionnait plus. J'avais une petite [nom d'élève 1], je m'en souviens encore, qui était très vive, très curieuse, mais incapable de rester assise plus de dix minutes sans s'agiter ou bavarder. À l'époque, je la reprenais tout le temps, et je me sentais nulle parce que je savais qu'elle ne faisait pas ça exprès. En cherchant des solutions, je suis tombée sur une formation sur le plan de travail, et ça a été une révélation. Depuis septembre, on est passés à une nouvelle étape : la direction a investi dans du mobilier flexible – des ballons, des coussins, des tables basses, etc. On a fait une phase test pendant quelques mois, et maintenant je ne reviendrais en arrière pour rien au monde.
5	A-C : Moi c'est... un peu différent [rires]. Je m'appelle Anne-Cécile, j'ai 59 ans, et je suis en maternelle depuis 35 ans. Je travaille à [nom de l'école] aussi, mais en troisième maternelle. Je suis presque en fin de carrière, il me reste deux ans. Alors, pour être honnête, j'ai toujours aimé mon métier, mais aujourd'hui, je suis fatiguée. Très fatiguée. L'enseignement a changé, les enfants ont changé... Et moi, j'ai parfois du mal à suivre. Il y a des choses que je trouve bien dans la pédagogie flexible, mais je ne me sens pas toujours capable de tout bouleverser. J'ai mes habitudes, j'ai mes rituels... Je suis quelqu'un d'assez structurée, j'ai toujours eu besoin d'un cadre clair, et je pense que les enfants aussi.
6	A : Et pourtant vous avez accepté de faire cet entretien ensemble, ce que je trouve super !
7	A-C : Ah mais je suis curieuse, hein ! J'observe ce que fait Charline, et je dois dire que je suis impressionnée. Il y a une vraie ambiance de travail dans sa classe, et les enfants ont l'air très autonomes. Moi j'ai encore du mal à lâcher prise. Mais j'ai aussi vu des enfants fleurir en primaire alors qu'en maternelle, je les trouvais très agités. Donc je me dis que peut-être, c'est que quelque chose fonctionne dans cette manière de faire...
8	C : Tu sais, Anne-Cécile, je crois que si j'avais dû tout changer du jour au lendemain, je ne l'aurais peut-être pas fait non plus. C'est vraiment venu par étapes. D'abord le plan de travail, ensuite les espaces, puis le mobilier... Et même

	<p>là, je continue à m'adapter. J'ai un petit [nom d'élève 2] cette année, par exemple, qui adore travailler couché par terre, la tête posée sur un coussin. Au début, ça me gênait, je me disais, il ne travaille pas sérieusement. Mais en fait, c'est comme ça qu'il se concentre le mieux. Il remplit son plan de travail à la perfection, il est calme, et il est content. Alors bon, qui suis-je pour lui dire de s'asseoir à un bureau ?</p>
9	<p>A-C : Oui, ça me fait penser à [nom d'élève 3], dans ma classe. Il est très moteur, tout le temps en mouvement. Quand je fais un atelier dirigé, il a toujours envie de se lever, d'aller chercher autre chose, de parler. Peut-être qu'en primaire, dans une classe comme la tienne, il serait plus apaisé... Mais bon, moi je n'ai pas encore sauté le pas. Même si je commence à réfléchir à aménager un petit coin lecture avec des poufs, on verra.</p>
10	<p>A : Merci pour vos partages très sincères. On sent que vous avez deux approches différentes, mais qui peuvent se compléter. Maintenant est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui vous a donné envie d'être enseignante, chacune ?</p>
11	<p>C : Alors moi... je crois que ça a commencé très tôt. J'ai grandi dans une famille où l'école avait une grande importance. Ma maman était bibliothécaire et mon papa prof de maths, donc j'ai toujours baigné dans les livres et les cahiers [rires]. Quand j'étais petite, j'alignais mes peluches et je leur donnais cours avec des faux devoirs... C'était mon jeu préféré. Mais ce qui m'a vraiment décidée, c'est ma maîtresse de 2e primaire, Madame [nom d'enseignant]. Elle avait une patience incroyable. J'étais une élève plutôt timide, et elle m'a toujours encouragée à participer. Je me souviens d'un jour où j'avais enfin levé la main pour répondre à une question de lecture, et elle m'avait dit "C'est parfait, Charline !". C'était rien, mais ça m'a fait un déclencheur : je me suis dit plus tard, je veux faire ça pour d'autres enfants.</p>
12	<p>A-C : Moi, c'est un peu moins vocationnel [rires]. J'aimais bien les enfants, c'est vrai, mais ce n'était pas mon rêve d'enfance. Après mes humanités, je ne savais pas trop quoi faire... et c'est ma tante, qui était institutrice, qui m'a dit : "Essaie, tu as de la patience et tu es créative." Alors je me suis lancée. Et puis, en stage, en troisième maternelle, j'ai eu le coup de cœur. C'était une classe pleine d'énergie, et j'ai adoré inventer des bricolages, des histoires, des jeux. Je me suis dit que c'était un métier où je ne m'ennuierais jamais. Et c'est vrai... même après 35 ans, je peux dire qu'aucune journée ne se ressemble, pour le meilleur et pour le pire [rires].</p>
13	<p>C : Ce que j'admire chez Anne-Cécile, c'est sa créativité. Moi je suis plus dans l'organisation, la structure... Elle, elle a toujours une idée d'activité qui sort de l'ordinaire.</p>
14	<p>A-C : Oui, mais toi, tu as cette capacité à repenser tout ton fonctionnement pour t'adapter aux enfants. Moi je l'ai fait un peu, mais pas au même niveau. C'est pour ça que je suis contente qu'on travaille dans la même école : on s'inspire l'une de l'autre, même si on ne fait pas tout pareil.</p>
15	<p>A : On voit que vous vous complétez bien toutes les deux. Maintenant on va entrer un peu plus dans le vif du sujet. Pour vous, qu'est-ce que c'est, la pédagogie flexible ? Et depuis combien de temps est-ce que vous la mettez en place ?</p>

16	<p>C : Pour moi, la pédagogie flexible, ce n'est pas juste des tables et des chaises qu'on bouge... c'est surtout un état d'esprit. C'est accepter que tous les enfants n'apprennent pas de la même façon, ni au même rythme, et donc leur offrir plusieurs manières d'entrer dans les apprentissages. Concrètement, dans ma classe, ça a commencé je vais dire il y a quatre ans avec le plan de travail : les enfants avaient un ensemble de tâches à réaliser sur la semaine, mais ils pouvaient choisir l'ordre, l'endroit, et parfois la manière de les faire. Au début, tout se faisait sur des bureaux classiques, en rangs. Et puis, cette année, on a franchi une étape : j'ai du mobilier flexible. On a des tables hautes, des tables basses, des ballons, des coussins, des tabourets qui tournent, et même un petit coin lecture avec des poufs. Par exemple, il y a quelques jours, j'ai eu un groupe qui travaillait sur les multiplications : deux enfants étaient assis par terre avec des jetons, un autre était sur un ballon en train d'écrire sur l'ardoise, et un quatrième debout à la table haute. Ils faisaient le même exercice, mais chacun à sa manière on va dire. Et ce qui est fou, c'est qu'ils restent concentrés beaucoup plus longtemps.</p>
17	<p>A-C : Moi... comment dire... Je ne mets pas vraiment en place la pédagogie flexible au sens complet. Mais je dirais que je commence à en emprunter quelques aspects.</p> <p>En maternelle, on travaille déjà beaucoup en ateliers, en coins-jeux, donc il y a une forme de flexibilité naturelle. Mais c'est vrai que j'ai tendance à vouloir tout diriger : qui va où, combien de temps... Cela dit, depuis deux ans, j'essaie de donner plus de choix aux enfants. Par exemple, le matin, après le rituel d'accueil, ils peuvent choisir s'ils commencent par un coin construction, un coin dessin, ou un atelier avec moi. Et j'ai aussi aménagé un petit espace calme avec des coussins, pour ceux qui ont besoin de s'isoler. Je me rappelle de [nom d'élève 3], une petite fille très sensible, qui se bloquait complètement dès qu'il y avait trop de bruit. Depuis qu'elle sait qu'elle peut aller dans les coussins pour travailler sur une activité de langage en petit groupe, elle participe beaucoup plus.</p>
18	<p>C : Oui, et je crois que c'est ça, le cœur de la pédagogie flexible : observer les besoins des enfants et adapter l'environnement pour y répondre. Le mobilier, ce n'est qu'un outil. Ce qui compte, c'est la liberté qu'on leur donne... encadrée, bien sûr, parce qu'il faut un cadre clair, sinon c'est le chaos [rires].</p>
19	<p>A-C : Exactement, c'est ça. Et pour moi, c'est aussi là que je bloque parfois : j'ai peur que, si je lâche trop, ça devienne le bazar. Mais en voyant la classe de Charline, je me rends compte que ce n'est pas forcément le cas...</p>
20	<p>A : Donc si je résume bien ce que vous venez de dire, pour Charline, c'est un dispositif global qui allie organisation et choix pour les élèves, et pour Anne-Cécile, c'est une source d'inspiration que vous intégrez petit à petit dans votre pratique.</p>
21	<p>A-C : Oui je dirais.</p>
22	<p>C : Oui c'est ça.</p>
23	<p>A : Ok. Alors maintenant, est-ce que vous pourriez me dire quelles pratiques de la pédagogie flexible vous mettez en place dans votre classe ?</p>
24	<p>C : Alors, dans ma classe de première primaire, il y a plusieurs niveaux. D'abord, le plan de travail : chaque élève reçoit, le lundi matin, une feuille avec toutes les activités à réaliser sur la semaine — exercices de maths, de lecture, de copie, des</p>

	défis logiques... Les enfants choisissent l'ordre dans lequel ils les font, et parfois l'endroit où ils travaillent. Ça demande beaucoup d'organisation, mais ils gagnent en autonomie. Ensuite, il y a les espaces : j'ai aménagé la classe en zones distinctes. Un coin lecture, un coin manipulation, une table haute pour ceux qui préfèrent travailler debout, des coussins et des tapis pour ceux qui aiment s'installer par terre. Les enfants peuvent changer de place d'une activité à l'autre. Enfin, il y a les outils de régulation : par exemple, on a des sabliers de 5 et 10 minutes pour aider à gérer le temps, des casques anti-bruit pour ceux qui ont besoin de concentration, et des cartes pause que les élèves peuvent demander s'ils sentent qu'ils n'y arrivent plus. Je me souviens d'un matin où [nom d'élève 4], qui a un TDAH, était complètement agité. Au lieu de le gronder, je lui ai proposé de travailler au coin manipulation avec des blocs pour modéliser ses calculs. Au bout de vingt minutes, il était à fond, il a fini l'exercice... et il est revenu s'installer avec les autres, tout fier.
25	A-C : Chez moi, c'est plus modeste, mais il y a quand même des choses qui s'en rapprochent. Déjà, les ateliers libres : après le temps collectif du matin, les enfants choisissent entre plusieurs coins : construction, dessin, jeux de société éducatifs, ou un atelier dirigé avec moi. Je ne leur impose pas un ordre fixe, ils savent juste qu'ils doivent passer par tous les coins au moins une fois dans la semaine. J'ai aussi un espace calme : trois coussins, un petit meuble avec des livres et des puzzles. Ce n'est pas un coin punition, c'est un coin ressource. Les enfants y vont quand ils ont besoin de souffler. Je me rappelle de [nom d'élève 5], un petit garçon très agité, qui a besoin de beaucoup bouger. Un jour, il s'est assis là tout seul, a pris un puzzle, et est resté concentré dessus dix minutes. Pour lui, c'était énorme ! Et puis, j'utilise beaucoup la différenciation dans les consignes : certains enfants font un exercice plus court mais plus ciblé, d'autres ont des défis supplémentaires.
26	C : Ce que j'aime dans ce que fait Anne-Cé, c'est qu'elle garde l'essence de la pédagogie flexible — le choix, l'adaptation — même sans tout le matériel à la mode. Comme quoi, ce n'est pas une question de budget, mais d'état d'esprit.
27	A-C : Oui... et puis j'avoue que je m'inspire pas mal de toi depuis qu'on discute dans la salle des profs [rires].
28	A : D'accord. C'est intéressant de voir que la pédagogie flexible peut prendre des formes très différentes selon le contexte et la personnalité de l'enseignant, comme vous me l'expliquez. Et selon vous, quels sont les principes fondamentaux de la pédagogie flexible ?
29	C : Je dirais que pour moi, le premier principe, c'est l'adaptation. Observer les enfants, voir comment ils fonctionnent, et ajuster l'environnement et les activités pour que chacun puisse apprendre dans de bonnes conditions. On ne part pas de la méthode, on part de l'enfant en premier lieu. Le deuxième, c'est l'autonomie. Donner aux élèves les moyens de gérer leur travail : choisir la tâche, l'endroit, parfois les outils. Mais attention, ce n'est pas leur dire « faites ce que vous voulez » ! Il y a un cadre clair. Par exemple, dans mon plan de travail, certaines activités sont obligatoires, d'autres optionnelles. Et enfin en dernier, il y a la responsabilisation : apprendre aux enfants à se connaître, à savoir ce qui les aide à se concentrer. J'ai un élève, [nom d'élève 2], qui sait maintenant qu'il travaille

	mieux debout. Du coup, quand il arrive en classe, il va directement s'installer à la table haute. C'est un choix réfléchi, pas juste un caprice.
30	A-C : Moi, je dirais que le principe de base, c'est le respect du rythme de chacun. En maternelle, on le fait déjà beaucoup, mais la pédagogie flexible le pousse encore plus loin. Certains enfants ont besoin de plus de temps pour entrer dans une activité, d'autres foncent tout de suite. Je rajouterais peut-être aussi la variété : varier les supports, les postures, les types d'activités pour maintenir la motivation. Par exemple, j'ai remarqué que si je fais un atelier langage avec des images à manipuler au sol, même les enfants les plus distraits restent attentifs plus longtemps que si on était tous autour d'une table. Et puis, il y a je vais dire la confiance : faire confiance aux enfants pour qu'ils fassent les bons choix, tout en les guidant. Ce n'est pas toujours facile, surtout quand on a peur que ça parte dans tous les sens... Mais quand on voit un enfant qui, spontanément, va s'installer dans le coin lecture pour travailler au calme, on se dit que c'est gagné.
31	C : Oui, et la confiance, ça marche dans les deux sens. Les enfants sentent quand on croit en eux, et ça change complètement leur rapport au travail.
32	A-C : Exactement. Et c'est peut-être ce qui me donne envie d'en intégrer un peu plus, même si je sais que je ne ferai jamais du tout flexible comme toi.
33	A : Donc, si je comprends bien, pour vous c'est surtout : s'adapter aux enfants, leur apprendre à se débrouiller, respecter leur rythme, varier les façons de faire... et leur montrer qu'on leur fait confiance.
34	C : C'est ça oui.
35	A : D'accord. Et alors, selon vous, quels sont les bénéfices que vous percevez pour les élèves ?
36	C : Franchement, le premier truc que je vois, c'est l'engagement. Les enfants sont beaucoup plus impliqués dans ce qu'ils font. Comme ils ont une part de choix, ils se sentent responsables. Par exemple, la semaine dernière, j'ai vu [nom d'élève 5], qui d'habitude traîne un peu pour se mettre au travail, arriver le matin et dire : <i>"Aujourd'hui, je commence par les maths, comme ça après je suis tranquille pour la lecture."</i> Je me suis dit : waouh, il a déjà intégré la gestion de ses priorités ! Il y a aussi l'autonomie qui explose. Ils osent plus, ils viennent moins me demander à chaque étape : "C'est bon ? Je peux faire quoi après ?" Et ça, ça libère du temps pour que je puisse vraiment aider ceux qui en ont besoin. Et puis, je trouve que ça joue aussi sur le climat de classe. Il y a moins de conflits pour qui s'assoit où ou qui fait quoi, parce qu'ils savent qu'ils auront d'autres moments pour changer de place ou d'activité.
37	A-C : Moi, ce qui me frappe, c'est la confiance en soi. Certains enfants qui, dans un cadre très rigide, se sentiraient vite en échec, trouvent ici une façon d'apprendre qui leur convient. J'ai maintenant en tête l'exemple de [nom d'élève 6], une petite très timide. Quand je lui laissais choisir son coin pour un atelier de dessin d'observation, elle allait toujours dans le coin calme. Et là, elle osait plus lever la main après pour montrer son travail. Que dans un grand groupe autour de la table, elle n'aurait jamais pris la parole. Je dirais aussi que ça favorise la coopération. Les enfants vont spontanément s'entraider. La semaine dernière, j'ai vu deux élèves qui n'étaient pas dans le même atelier s'installer à côté juste pour que l'un explique à l'autre comment construire une tour plus stable avec les Kapla. Dans un fonctionnement trop cadré, ça ne se serait pas produit je pense.

38	C : Oui, et on le voit aussi dans la manière dont ils gèrent leurs émotions. Un élève qui sent qu'il peut changer d'endroit ou de posture s'il est trop agité, il va le faire au lieu d'explorer ou de se mettre à perturber toute la classe.
39	A-C : Exactement. Et en maternelle, c'est précieux, parce que la gestion des émotions, c'est presque la moitié du travail je vais dire.
40	A : Ok. Et pour vous, est-ce qu'il existe des différences entre la M3 et la P1 dans l'aménagement des classes ?
41	A-C : Ah oui, clairement. En M3, l'aménagement est déjà très en coins : coin construction, coin poupées, coin lecture, coin arts plastiques... C'est pensé pour que les enfants passent d'un espace à l'autre, mais ça reste très axé sur le jeu et la manipulation. Les tables sont souvent regroupées en îlots pour les ateliers dirigés. Et puis, on a beaucoup de matériel à portée des enfants, des bacs de jeux, des étagères basses... C'est plus libre visuellement, plus coloré aussi. En P1, j'ai l'impression qu'on attend plus de structure. On voit plus de bureaux alignés, ou des zones de travail fixes. Mais avec la pédagogie flexible, comme chez Charline, ça change complètement cette image.
42	C : Oui, c'est vrai que traditionnellement, en P1, on a tendance à resserrer le cadre. Les enfants passent du tapis de regroupement en maternelle à un bureau personnel... et ça peut être un choc. Dans ma classe, j'essaie de garder un peu de la logique de la maternelle, avec plusieurs zones. Mais j'ai aussi besoin d'espaces plus scolaires je vais dire pour certaines activités. Par exemple, la table haute est parfaite pour les ateliers de sciences où il faut être debout, mais pour un travail d'écriture, beaucoup préfèrent une table plus classique. La grosse différence, c'est que les attentes en P1 sont plus académiques : il faut apprendre à lire, écrire, calculer. Donc l'aménagement doit soutenir la concentration plus longtemps en quelque sorte. En M3, on change d'activité plus souvent, on alterne vite. En P1, on reste parfois 20-30 minutes sur la même tâche, donc il faut prévoir des assises ou des postures qui tiennent sur la durée.
43	A-C : Oui, et puis en maternelle, on est plus dans la découverte, dans le sensoriel. Les enfants circulent plus librement. En P1, il faut trouver un équilibre entre mouvement et assise prolongée. Mais ce que je trouve intéressant dans la classe de Charline, c'est qu'elle a su garder cette possibilité de bouger, de changer d'endroit, même avec des apprentissages plus scolaires.
44	C : C'est vrai. Et je pense que ça aide les enfants à ne pas avoir cette rupture trop brutale entre la M3 et la P1.
45	A : Ok, donc si je comprends bien, on pourrait dire qu'en M3, l'aménagement est très orienté vers le jeu et le mouvement et, qu'en P1, ça devient plus structuré ... sauf si on garde volontairement des espaces variés pour adoucir quelque peu la transition. Et alors, concrètement, comment vous organisez votre espace de classe pour favoriser l'autonomie et la flexibilité justement ?
46	C : Dans ma classe, j'ai vraiment pensé l'espace en "zones". Il y a un coin lecture avec des coussins, un tapis et une petite bibliothèque à hauteur d'enfant. C'est un espace calme, utilisé pour lire mais aussi pour certaines recherches ou travaux écrits. Ensuite il y a un coin manipulation avec du matériel Montessori, des cubes, des jeux mathématiques. C'est souvent là que je mets les élèves qui ont besoin de manipuler pour comprendre. Il y a aussi des tables hautes et basses pour permettre différentes postures : debout, assis par terre, assis sur ballon... Les

	enfants choisissent en fonction de leur confort et de la tâche à faire. Et puis il y a un espace regroupement avec un grand tapis pour les discussions collectives, la présentation d'activités ou des petits bilans. Dans ma classe, tout le matériel est accessible : crayons, feuilles, jeux... Je veux que les enfants puissent se servir sans me demander. J'ai mis des étiquettes avec texte et image pour qu'ils sachent où tout se range. Et j'utilise aussi un code couleur pour repérer les types de tâches dans le plan de travail. Par exemple, la semaine dernière, [nom d'élève 6] avait fini une activité de maths plus tôt. Au lieu d'attendre ou de me demander quoi faire, elle est allée chercher une fiche de lecture dans le bac bleu et s'est installée toute seule au coin lecture. C'est exactement ce que je veux voir, c'est super.
47	A-C : En M3, ça ressemble un peu, mais les zones sont plus orientées vers le jeu. Moi dans ma classe j'ai le coin construction avec Kapla, Lego, blocs en bois, le coin jeu symbolique avec cuisine, poupées, marionnettes et autres, le coin artistique : une table avec tout le matériel de dessin, peinture, pâte à modeler, toujours en libre accès. Puis il y a le coin calme : tapis, coussins, quelques livres et puzzles. Et il y a une grande table d'ateliers pour les activités dirigées avec moi. Moi aussi je mets tout à hauteur d'enfant. Ils savent où prendre et où ranger. C'est important pour leur apprendre à se débrouiller. Un exemple qui me vient à l'esprit : l'autre jour, pendant que j'étais avec un groupe au coin artistique, deux enfants sont allés chercher des Kapla pour construire un pont pour les voitures. Ils ont travaillé dessus vingt minutes, puis sont venus me le montrer fièrement. Ça n'avait pas été prévu, mais c'était riche : coopération, motricité fine, imagination... et zéro intervention de ma part.
48	C : Ce que j'aime dans l'aménagement en maternelle, c'est qu'il y a une vraie invitation à explorer. En primaire, on doit parfois lutter contre le réflexe "tout doit être à sa place et figé".
49	A-C : Oui, et je dirais que toi, tu réussis à garder cette ouverture tout en ayant un cadre plus "scolaire". C'est ça qui fait le lien entre nos deux cycles, je trouve.
50	A : Ok, donc en résumé, vos classes sont organisées en coins bien repérés, avec le matériel à portée des enfants, et ils peuvent bouger librement ... Mais toujours avec des règles claires ?
51	C : Oui c'est vraiment ça.
52	A : Et du coup, quels outils ou supports utilisez-vous pour encourager les apprentissages ?
53	C : Moi, j'ai toute une panoplie. Déjà, il y a le plan de travail : c'est vraiment la colonne vertébrale de ma classe. Les enfants savent que tout est dessus, et que c'est à eux de s'organiser pour tout faire dans la semaine. Je mets des petites cases à cocher, ça les motive. Ensuite, j'utilise pas mal de matériel de manipulation : cubes, jetons, cartes à pinces, lettres mobiles... Ça aide beaucoup les enfants qui ont besoin de concret. Pour la lecture par exemple, j'ai des petites cartes avec des syllabes à assembler. J'ai aussi des fiches auto-correctives : les enfants peuvent vérifier tout seuls s'ils ont juste ou non. Ça leur donne confiance et ça les rend plus autonomes. Et puis j'ai aussi commencé à utiliser des tablettes pour certaines activités : jeux éducatifs, lecture de consignes audio... Par exemple, [nom d'élève 7], qui a encore du mal avec la lecture, peut écouter la consigne pendant que les autres la lisent. Ça lui évite de décrocher.

54	<p>A-C : En maternelle, c'est un peu différent. Mes supports sont surtout des jeux éducatifs : puzzles, memory, jeux de tri, jeux de construction. J'utilise beaucoup le matériel sensoriel : bacs de sable, pâte à modeler, perles à enfiler... ça développe la motricité fine et la concentration. J'ai aussi des albums et des imagiers pour travailler le langage. Parfois, je mets en place un sac à histoires : un petit sac avec l'album et des objets qui représentent les personnages ou les éléments du récit. Les enfants adorent raconter l'histoire eux-mêmes avec les objets. Et pour les maths, j'ai des plateaux d'activités : un plateau par compétence, avec tout le matériel dedans. Les enfants peuvent les prendre librement et s'exercer. Ce que j'aime, c'est quand un enfant détourne le support. L'autre jour, deux élèves ont pris des cartes de chiffres pour jouer à la marchande : ils ont inventé que chaque légume coûtait un chiffre, et il fallait payer avec des jetons. Ils ont bossé les maths sans même s'en rendre compte ...</p>
55	<p>C : Oui, ça, c'est le top. Quand ils apprennent sans qu'on ait l'impression de faire la leçon, c'est vraiment naturel.</p>
56	<p>A-C : Exactement. Et je crois que c'est là qu'on voit la force de certains supports : ils donnent envie de se lancer, sans qu'on ait besoin de pousser.</p>
57	<p>A : Ok, donc vous avez chacune vos outils mais l'idée est la même, c'est vraiment de donner envie aux enfants d'apprendre par eux-mêmes.</p>
58	<p>A-C : Oui tout à fait.</p>
59	<p>A : Et comment est-ce que vous adaptez vos pratiques aux différents besoins et rythmes des élèves ?</p>
60	<p>A-C : En maternelle, c'est presque naturel, parce que les écarts de développement sont énormes à cet âge-là. Dans ma classe, j'ai des enfants qui reconnaissent déjà toutes les lettres et d'autres qui ne tiennent pas encore bien un crayon. Pour m'adapter, je prépare souvent des variantes d'une même activité. Par exemple, pour un atelier de graphisme, certains vont tracer des boucles sur une feuille lignée, d'autres vont les faire avec leur doigt dans un bac de sable. Ça reste la même compétence, mais avec des niveaux de difficulté différents. Je laisse aussi plus de temps à ceux qui en ont besoin. Pendant qu'un groupe est déjà parti jouer, un enfant peut rester finir tranquillement son puzzle ou son dessin. L'autre jour, [nom d'élève 8], qui est très minutieux, a passé presque une demi-heure sur un collage alors que ses camarades avaient fini en dix minutes. Je l'ai laissé faire, et il était tellement fier du résultat qu'il est allé le montrer à toute la classe.</p>
61	<p>C : En primaire, c'est un peu pareil mais avec plus de contraintes, parce qu'on a un programme à suivre. Moi, j'adapte surtout à travers le plan de travail : les activités obligatoires sont les mêmes pour tout le monde, mais je mets des exercices bonus pour ceux qui avancent vite. J'ai aussi appris à proposer plusieurs formats pour une même compétence. Par exemple, pour travailler les multiplications, certains vont faire des exercices écrits, d'autres vont utiliser des jetons et des cartes, et d'autres encore un jeu sur tablette. Et puis, j'utilise beaucoup les binômes d'entraide : un élève plus à l'aise avec une notion aide un camarade qui a du mal. Ça marche super bien, et ça permet aux plus rapides de rester engagés tout en consolidant leurs connaissances. Un exemple concret : la semaine dernière, [nom d'élève 9] avait fini ses exercices de lecture. Au lieu de passer à une activité libre, elle est allée aider [nom d'élève 10] à segmenter les</p>

	mots. Je les ai observés et j'ai vu que [nom d'élève 10] osait plus essayer avec elle qu'avec moi.
62	A-C : Oui, ça, c'est vrai aussi en maternelle. Parfois, un enfant apprend plus vite en imitant ou en écoutant un camarade que quand c'est l'enseignant qui explique.
63	A : D'accord. Et quel est l'équilibre entre les activités dirigées par l'enseignant et celles choisies par les élèves ?
64	A-C : En maternelle, je dirais moitié-moitié. Le matin, je dirige plus : ateliers de langage, maths, graphisme. L'après-midi, c'est souvent eux qui choisissent parmi les coins.
65	C : En primaire, c'est un peu moins équilibré. Je garde deux ou trois plages dirigées par jour, surtout pour les nouvelles notions. Le reste, ils choisissent dans le plan de travail je dirais.
66	A-C : Et puis, même quand c'est dirigé, il y a toujours un peu de choix possible... l'outil, la place, la couleur, ça compte.
67	A : D'accord. Et comment se passe la transition M3-P1 dans votre école ?
68	C : On essaie de la rendre douce. En juin, les M3 viennent passer une matinée dans ma classe : ils testent le plan de travail, manipulent le matériel, découvrent les espaces. Et moi, je vais en maternelle pour voir comment ils travaillent, ça m'aide à mieux comprendre leurs habitudes.
69	A-C : Oui, et on échange beaucoup entre nous. Je fais passer des infos à Charline sur les enfants : qui a besoin de bouger, qui aime travailler seul, qui a du mal à se concentrer... On a aussi un projet commun sur l'année : par exemple, l'an passé, on a fait un jardin potager M3-P1. Ça crée un lien avant même la rentrée.
70	C : Et puis, dans ma classe, je garde volontairement des coins qui rappellent la maternelle, pour que le changement ne soit pas trop brutal. On échange des informations, on organise des visites croisées ou des projets communs. On est vraiment dans cette démarche de garder des repères entre les deux années.
71	A : Ok ça va. Comment travaillez-vous avec vos collègues, en M3 ou P1, pour harmoniser les pratiques et assurer une continuité dans l'apprentissage ?
72	A-C : On se voit régulièrement en conseil de cycle. C'est là qu'on se met d'accord sur ce que les enfants doivent déjà maîtriser en arrivant en P1. On compare nos façons de faire, on ajuste. Et puis, avec Charline, on se parle souvent en dehors de ces réunions et de l'école tout court aussi.[rires]
73	C : Oui, c'est clair. On partage aussi du matériel. Par exemple, j'ai repris certaines fiches de langage d'Anne-Cécile pour les utiliser en début de première. Et moi, je lui ai passé des jeux mathématiques qu'elle a adaptés pour la maternelle.
74	A-C : On essaie aussi de garder un vocabulaire commun. Si j'utilise un terme en M3, j'essaie de prévenir Charline pour qu'elle reprenne le même. Ça rassure les enfants, ça leur donne des repères.
75	A : Ok. Et est-ce que vous pratiquez des activités en cycle 5-8 pendant l'année ?
76	C : Oui, on en fait plusieurs. Par exemple, on a un projet lecture commun : les P1 viennent lire des albums aux M3 une fois par trimestre. Ça les motive énormément, et ça donne un objectif concret aux apprentis lecteurs on va dire.
77	A-C : On a aussi la journée sportive du cycle. Les groupes sont mélangés, M3 et P1 ensemble. Ça permet aux plus jeunes de connaître les grands et aux grands de se sentir responsables quelque part.

78	C : Et puis le potager dont on parlait tout à l'heure, c'est aussi en cycle 5-8. On plante ensemble, on entretient ensemble, et à la fin, on récolte... ensemble aussi quoi.
79	A-C : Oui, et ce genre d'activité, ça casse la barrière maternelles/primaires. Les enfants se connaissent déjà bien en septembre.
80	A : Oui donc vous avez des projets communs, que ce soit la lecture, le sport ou le jardinage. Ces activités créent du lien et préparent en quelque sorte la transition.
81	A-C : Tout à fait, on fait de notre mieux pour en tous cas.
82	A : D'accord. Et quels mécanismes utilisez-vous pour accompagner les élèves dans cette transition justement ?
83	A-C : Je parle beaucoup de la P1 dès le printemps. On lit des histoires sur le grand passage, on regarde des photos de la classe de Charline, on discute de ce qui va changer et de ce qui restera pareil. Ça les rassure.
84	C : De mon côté, je prends le temps en septembre de leur expliquer chaque espace et chaque outil, même si ça peut paraître évident. Et je commence doucement : les premières semaines, il y a plus d'activités dirigées, moins de liberté, puis j'élargis progressivement.
85	A-C : On organise aussi des moments mélangés avant la fin de l'année, pour que les M3 testent un peu la façon de travailler de la P1.
86	C : Et je m'appuie sur les anciens M3 pour rassurer les nouveaux : ils expliquent les règles, montrent comment utiliser le plan de travail... Ça passe mieux entre enfants qu'avec moi parfois je trouve.
87	A : Et quels défis observez-vous lors de cette phase ?
88	C : Pour certains, c'est clairement le passage à des temps de travail plus longs. En M3, ils bougent beaucoup, en P1 il faut parfois rester concentré vingt minutes... et ça, ce n'est pas gagné pour tout le monde.
89	A-C : Oui, et pour d'autres, c'est le côté moins de jeu. Même si la pédagogie flexible garde du mouvement, certains enfants sont un peu en deuil on va dire des coins poupées ou construction.
90	C : J'en ai aussi qui se sentent vite perdus avec plus d'autonomie. Ils sont habitués à ce qu'on leur dise quoi faire à chaque minute, et là, ça les déstabilise un peu quoi.
91	A-C : Et puis, il y a les différences de maturité que je remarque aussi. Deux enfants du même âge peuvent être à des stades très différents, et en P1, ça se voit encore plus.
92	A : Oui ok je vois. Et selon vous, la pédagogie flexible peut-elle aider à préparer les élèves de 3 ^{ème} maternelle pour la 1 ^{ère} année primaire ? Et si oui, est-ce que vous pouvez expliquer ?
93	A-C : Oui, je pense. Déjà parce qu'en maternelle, on leur apprend à faire des choix : choisir une activité, un coin, un outil... C'est un premier pas vers l'autonomie qu'ils retrouveront en P1. Et puis, quand on leur donne la possibilité de bouger, de travailler dans des espaces différents, ça les habitue à ne pas être "coincés" à une table. Ils arrivent en P1 avec plus de souplesse dans leur façon de travailler.
94	C : Oui je suis d'accord. Et j'ajouterais que ça leur donne confiance. Les enfants qui ont déjà l'habitude de gérer une partie de leur travail eux-mêmes s'adaptent beaucoup mieux en P1. Et puis, ça évite la rupture : si en M3 ils ont déjà des coins

	calmes, des coins manipulation, du matériel accessible, ils ne tombent pas dans un univers complètement nouveau lorsqu'ils arrivent chez moi en P1.
95	A-C : Oui, ça joue sur le stress du passage. Moins de nouveautés d'un coup, c'est plus rassurant pour eux.
96	C : Et ça prépare aussi les enseignants de P1 ! [rires] Parce qu'on récupère des élèves qui savent déjà prendre des initiatives, et ça change beaucoup le climat de classe dès la rentrée.
97	A : Oui donc selon vous, ça développe l'autonomie, la confiance, et ça rend la transition plus douce pour les enfants ?
98	C : Et pour les enseignants aussi oui [rires].
99	A : D'accord. Et comment préparez-vous les élèves aux exigences académiques croissantes en P1 tout en maintenant une approche flexible ?
100	C : J'y vais par étapes. Au début de l'année, je garde beaucoup de moments dirigés pour poser les bases, surtout en lecture et en maths. Ensuite, j'intègre ces notions dans le plan de travail, pour qu'ils puissent les retravailler à leur rythme. Et je varie les supports : par exemple, pour la lecture, on peut faire un exercice écrit, mais aussi un jeu de cartes ou une activité sur tablette. Ça reste sérieux, mais plus engageant.
101	A-C : En M3, je commence à leur demander un peu plus de rigueur, mais toujours sous forme ludique. Par exemple, on fait des "défis chrono" : ils doivent réaliser une petite tâche dans un temps donné. Ça les habitue à se concentrer un certain temps, sans perdre l'aspect jeu.
102	C : Et je leur explique aussi pourquoi on fait certaines choses. Quand ils comprennent que s'entraîner à écrire, c'est pour pouvoir raconter leurs idées plus facilement, ils acceptent mieux l'effort je trouve.
103	A-C : Oui, et leur montrer qu'on peut apprendre sérieusement tout en ayant un peu de liberté, c'est déjà préparer le terrain pour la P1 selon moi.
104	A : Ok. Et en quoi l'environnement flexible aide-t-il les élèves à devenir plus autonomes et à développer leur confiance en eux ?
105	A-C : Parce qu'ils ont des choix à faire tous les jours. En M3, décider où s'installer ou quel matériel prendre, ça paraît petit... mais ça les responsabilise. Et quand ils réussissent par eux-mêmes, même une petite chose, ils sont fiers.
106	C : Oui. Et l'accessibilité du matériel joue beaucoup. S'ils peuvent aller chercher ce dont ils ont besoin sans demander, ils se sentent capables. J'ai vu des enfants très réservés oser davantage participer juste parce qu'ils pouvaient choisir leur façon de travailler. Ça leur donne un certain élan je trouve.
107	A-C : Et le fait de bouger d'un espace à l'autre leur donne aussi l'impression de gérer leur travail. C'est valorisant pour eux.
108	C : En P1, ça change tout : un élève qui se sent capable de s'organiser ose plus essayer seul, et même se tromper, sans peur. Donc je pense vraiment que le choix, le matériel accessible et la liberté de circuler créent ce sentiment de compétence et ça booste leur confiance quoi.
109	A : Ok. Et maintenant est-ce que vous pouvez me dire comment les élèves collaborent ou interagissent dans cet environnement ?
110	C : Ils s'entraident beaucoup plus naturellement. Comme ils peuvent s'installer où ils veulent, ils se mettent souvent à côté d'un camarade qui peut les aider ou avec qui ils aiment travailler. Par exemple, l'autre jour, deux élèves ont décidé de faire

	un exercice de maths ensemble, même si c'était prévu en individuel. Ils ont discuté de leurs réponses, comparé... et au final, ils ont tous les deux mieux compris.
111	A-C : En M3, je dirais que ça se voit surtout dans les coins. Ils construisent ensemble, inventent des jeux, négocient les rôles. Ça développe le langage et l'écoute. Et parfois, ils reprennent ce qu'ils ont vu chez un autre. J'ai vu une petite montrer à son voisin comment utiliser un jeu de tri sans que je sois intervenue par exemple.
112	C : Oui, et quand on met en place des projets communs ou des défis en binômes, ils sont hyper investis. Ils se sentent responsables l'un de l'autre je trouve.
113	A-C : Oui puis moi je remarque que ça renforce les liens entre eux. Ça se ressent même dans les moments plus libres : il y a un peu moins de disputes et plus de coopération entre eux.
114	A : Ok. Et comment informez-vous les parents sur les principes de la pédagogie flexible ?
115	A-C : Je le fais surtout lors de la réunion de rentrée. J'explique comment la classe est organisée, pourquoi les enfants ont des moments de choix, et ce que ça leur apporte. Mais je reste simple, j'évite les grands mots pédagogiques on va dire.
116	C : Pareil. Dès le début, je montre des photos de la classe, les différents espaces, le plan de travail... et je leur donne des exemples concrets. Ça parle plus qu'un long discours je trouve. Pendant l'année, j'envoie aussi des petites vidéos ou photos via l'application de l'école, pour qu'ils voient leurs enfants en action.
117	A-C : Oui, ça rassure les parents. Certains ont peur que flexible veuille dire pas de cadre. Quand ils voient qu'il y a des règles et des apprentissages, ils sont plus confiants.
118	C : Exactement. Et parfois, je les invite à venir observer un moment de classe. Après ça, ils comprennent tout de suite l'intérêt.
119	A : Ok, donc des réunions, des exemples visuels on va dire, des échanges réguliers et même des visites pour rendre tout ça concret aux yeux des parents. Et justement du coup, quels types de retours recevez-vous de leur part ?
120	C : Globalement, c'est positif. Beaucoup me disent que leurs enfants sont plus motivés à venir à l'école et qu'ils parlent à la maison de ce qu'ils ont fait. Certains remarquent aussi que leurs enfants sont plus organisés.
121	A-C : En M3, les parents me disent souvent que leurs enfants racontent qu'ils peuvent choisir et qu'ils aiment ça. Parfois, j'ai aussi des parents un peu inquiets au début, qui me demandent si ça ne va pas être trop cool pour préparer la P1. Mais en voyant les progrès, ils sont rassurés.
122	C : Oui, j'ai aussi eu ce genre de réaction au début. Maintenant, les parents qui ont déjà eu un enfant dans ma classe savent à quoi s'attendre, et ils sont même demandeurs.
123	A-C : Et puis, certains me disent que ça les inspire pour la maison. J'ai eu une maman qui a réorganisé le coin devoirs de son fils pour qu'il puisse choisir où s'installer, parce qu'il travaillait mieux comme ça à l'école. Donc c'est très encourageant quand on a ce genre de retour je trouve.
124	A : Oui c'est ça, plutôt des retours encourageants du coup, parfois des inquiétudes au départ, mais qui disparaissent avec les résultats.
125	C : Ah oui clairement.

126	A : Et par rapport aux parents justement, est-ce que vous trouvez qu'ils sont impliqués dans des activités pour soutenir cette transition ?
127	A-C : Pas toujours... Certains le sont beaucoup : ils viennent aider lors des sorties, participent aux ateliers ouverts, ou lisent des histoires en classe. Mais d'autres, moins. Parfois par manque de temps, parfois parce qu'ils ne savent pas trop comment s'y prendre.
128	C : Oui, je trouve que c'est pareil en P1. J'ai des parents très présents qui posent des questions, viennent aux portes ouvertes, proposent même du matériel. Et d'autres qu'on voit à peine, sauf aux réunions obligatoires. Quand on les implique dans des projets communs M3-P1, comme le potager ou la lecture, ceux qui viennent repartent souvent très enthousiastes.
129	A-C : C'est vrai. Et je trouve que quand les parents voient leurs enfants dans un contexte d'activité, ça change leur regard sur ce qu'on fait.
130	A : D'accord. Et maintenant est-ce que vous pourriez me parler des principales difficultés que vous rencontrez ? Quelles sont les limites ou les contraintes de la pédagogie flexible selon vous ?
131	C : Pour moi, la première limite, c'est le temps de préparation. Organiser les espaces, préparer du matériel varié, penser aux adaptations... ça demande beaucoup d'anticipation. Ensuite, il y a la gestion du bruit : même avec des règles claires, un environnement flexible est rarement silencieux. Certains enfants gèrent très bien, d'autres ont besoin de plus de calme. Et puis, il faut accepter que tout ne se passe pas comme prévu. Parfois un atelier ne fonctionne pas, ou un espace devient une zone de bavardage et il faut réajuster quoi.
132	A-C : Moi, c'est surtout le lâcher-prise. J'ai toujours peur que les enfants fassent n'importe quoi si je ne contrôle pas tout. Il y a aussi le manque de moyens je dois dire, on n'a pas toujours assez de matériel ou d'espace pour aménager comme on le voudrait. Et je dirais que certains enfants, surtout ceux qui ont besoin d'un cadre très fixe, peuvent être un peu perdus au début. Il faut les accompagner de près pour qu'ils trouvent leurs repères.
133	C : Oui, et ça demande aussi une adaptation constante de l'enseignant. On doit observer, ajuster... c'est prenant mentalement je vais dire.
134	A : Ok. Et est-ce que vous trouvez que l'école ou les politiques éducatives soutiennent suffisamment cette approche ?
135	A-C : L'école, oui, dans une certaine mesure. On nous laisse une liberté pédagogique, on nous encourage à innover. Mais côté moyens, c'est limité... surtout en maternelle. On n'a pas toujours assez de budget pour du matériel de qualité ou pour réaménager les classes.
136	C : Pareil en primaire. Ma direction me soutient, m'a aidée pour le mobilier flexible cette année. Mais au niveau politique... disons que c'est plus de beaux discours que de vrais moyens. On nous parle d'individualisation, de différenciation... mais sans heures en plus ni aide supplémentaire.
137	A-C : Et parfois, les injonctions sont contradictoires : on nous demande de respecter des programmes serrés tout en prenant le temps de s'adapter aux enfants. Pour moi ce n'est pas toujours compatible.
138	C : Oui exactement. Donc oui, il y a un soutien moral, mais sur le plan concret, il reste beaucoup à faire je trouve.

139	A : Ok, et du coup pour pallier à ce manque de moyens et de cohérence dont vous parlez, quels besoins spécifiques exprimeriez-vous ?
140	C : Déjà, du temps. Du temps pour préparer, pour échanger entre collègues, pour observer les élèves. On court tout le temps, et la pédagogie flexible demande de prendre du recul. Ensuite, plus de matériel adapté : mobilier modulable, outils de manipulation, casques anti-bruit... Ce sont des investissements, mais ça change vraiment le quotidien. Et pourquoi pas aussi un accompagnement en formation continue. Pas juste une journée isolée, mais un suivi sur l'année pour ajuster nos pratiques, je pense que ça serait vraiment bénéfique.
141	A-C : Moi, je rajouterais du personnel éducatif en plus. Un éducateur, un assistant... quelqu'un pour pouvoir gérer un groupe pendant que je travaille avec un autre. Et plus de cohérence dans les programmes : si on veut vraiment encourager l'autonomie, il faut arrêter de vouloir tout évaluer de manière uniforme.
142	C : Oui, et qu'on reconnaissasse aussi le travail que ça demande. Ce n'est pas juste bouger les tables, c'est repenser tout le fonctionnement.
143	A : Ok. Et pour l'avenir, comment imaginez-vous l'évolution de la pédagogie flexible dans votre pratique ?
144	A-C : Je ne vais pas tout révolutionner à deux ans de la retraite [rires], mais je me vois bien ajouter encore un ou deux espaces plus libres, peut-être un coin sciences ou un coin écriture créative. Et garder cette idée de choix pour les enfants, parce que je vois que ça fonctionne.
145	C : Moi, j'aimerais aller plus loin dans l'aménagement. Pourquoi pas avoir une classe encore plus modulable, avec du matériel sur roulettes pour changer la disposition selon les projets. Et aussi impliquer plus les élèves dans l'organisation de la classe, qu'ils participent à décider comment on dispose les espaces ou quel matériel on met en avant, c'est ce que j'aimerais encore développer plus.
146	A-C : Oui, et je crois et j'espère qu'avec le temps, plus d'enseignants s'y mettront, donc ce sera aussi plus facile de travailler en cohérence dans toute l'école.
147	C : Exactement, et ça éviterait que la pédagogie flexible reste juste une initiative individuelle mais devienne vraiment une culture d'école.
148	A : Ok et au niveau des améliorations, quels changements proposeriez-vous pour améliorer les environnements d'apprentissage pendant la transition maternel-primaire ?
149	C : Je pense qu'il faudrait que les classes de M3 et de P1 se ressemblent un peu plus dans leur aménagement. Pas identiques, mais avec des repères communs : un coin calme, du matériel en libre accès, des espaces pour travailler à plusieurs ou seul. Ça aiderait à réduire le choc du passage.
150	A-C : Oui, et je rajouterais des moments réguliers de classe ouverte où les M3 peuvent venir travailler dans la classe des P1, pas juste en fin d'année. Ça permettrait aux enfants de s'habituer petit à petit.
151	C : Et un vrai travail commun sur les règles et les rituels. Si un enfant sait déjà comment fonctionne le plan de travail ou comment on se déplace dans un espace flexible, il est opérationnel dès septembre quoi.
152	A-C : Et il faudrait aussi plus d'espaces extérieurs communs. Le jardin ou la cour peuvent être pensés pour servir aux deux niveaux, pas juste pour la récréation quoi.

153	A : Ok donc plus de similitudes dans les aménagements, des visites régulières, des règles partagées et des espaces communs, selon vous, ça permettrait de fluidifier la transition.
154	C : Ah oui clairement.
155	A-C : Oui c'est ça.
156	A : Ok. Donc voilà on arrive tout doucement à la fin de l'entretien, est-ce qu'il y a d'autres points dont nous n'avons pas parlé et qui vous semblent importants ?
157	C : Oui, peut-être rappeler que la pédagogie flexible, ce n'est pas juste une mode ou un aménagement joli pour la classe. C'est un vrai changement de posture de l'enseignant, et ça demande de la réflexion et du temps pour bien l'installer.
158	A-C : Et peut-être mentionner aussi que ce n'est pas tout ou rien. On peut en prendre des éléments, les adapter à sa façon, à son contexte. Ce n'est pas parce qu'on n'a pas de mobilier flexible qu'on ne peut pas mettre en place de la flexibilité dans sa pédagogie.
159	C : Exactement. Et aussi dire que ça profite à tous les enfants, pas seulement à ceux qui ont des besoins spécifiques. On voit que même les plus classiques gagnent en autonomie et en motivation.
160	A-C : Oui... et qu'il ne faut pas oublier le plaisir. Si les enfants sont contents de venir en classe, on a déjà fait un grand pas.
161	A : Ok. Un grand merci à toutes les deux pour vos partages concrets. C'était vraiment riche et intéressant.
162	C : Avec grand plaisir !
163	A-C : Au final, j'ai encore bien aimé échanger autour de cela, on prend rarement le temps de le faire sinon.

10.5.7. Entretien avec Isabelle et Valérie

Projet	Comment l'environnement d'apprentissage offert par la pédagogie flexible peut-il entrer en jeu durant la transition maternel-primaire ? »
Type	Compte-rendu de terrain
Date	Le 21/06/2025
Titre	Retranscription de l'entretien n°7 avec Isabelle (M3) et Valérie (P1), 18/06/2025
Auteure	Alice Paquay

N°	Verbatims
1	A : Bon, merci à toutes les deux d'être là aujourd'hui. On va commencer doucement... Est-ce que vous pouvez me raconter un peu votre parcours, ce qui vous a amenées là où vous êtes aujourd'hui ?
2	V : [rires] Alors... moi, c'est un peu classique et pas classique à la fois. J'ai toujours voulu être institutrice, mais je savais déjà, pendant mes études, que je voulais sortir du schéma "bancs en rang et tableau devant". J'ai fait mes stages

	dans plusieurs écoles, et le déclic, je l'ai eu en Finlande pendant mon stage Erasmus. J'étais partie là-bas pour trois mois, et j'ai vu des classes où les enfants circulaient librement, où on travaillait par projets et avec beaucoup de matériel sensoriel. C'était fluide, vivant... Je me suis dit : "Ok, c'est ça que je veux faire."
3	I : Oui, ça, je m'en souviens ! Tu m'en avais parlé à ton arrivée... Moi, c'est un peu l'inverse. J'ai fait l'école normale à [nom de ville], et puis j'ai commencé directement à enseigner en maternelle. Ça fait... 36 ans maintenant [rires]. J'ai connu toutes les réformes, toutes les modes pédagogiques, le gel de DPPR... Certaines choses étaient bien, d'autres, on a vite laissé tomber. Et là, c'est vrai, je suis presque en fin de carrière- du moins je l'espère ! J'avoue que je me réjouis de passer à autre chose, mais ça ne m'empêche pas d'être curieuse, surtout quand je vois des projets comme celui de Valérie.
4	V : C'est gentil. [rires]
5	I : Non mais c'est vrai ! Quand je passe dans ta classe, je suis impressionnée. Ça me rappelle mes débuts, quand on essayait encore plein de choses.
6	A : Et concrètement, Valérie, comment t'es arrivée dans cette école ?
7	V : Eh bien, après mon retour de Finlande, j'ai eu un poste de remplacement dans plusieurs petites écoles. J'ai atterri ici par hasard, en première primaire. Petit à petit, j'ai introduit du mobilier modulable, des coins de travail différents... et surtout, j'ai testé. Je change encore souvent les choses, je m'adapte.
8	I : Moi, j'ai toujours été sur l'implantation maternelle à [nom de ville]. Du coup, on ne se croise pas tous les jours. Mais quand on se voit, on échange beaucoup. Et j'aime bien raconter à Valérie comment mes grands de troisième maternelle vivent certaines transitions... Parfois, ils sont très fiers d'aller "chez les grands", et parfois, ils pleurent pendant des semaines parce qu'ils quittent "ma classe".
9	A : Vous avez un exemple précis ?
10	I : Oh oui... L'an dernier, j'avais un petit [nom d'élève 1], très vif mais très sensible. En juin, il me disait : "Madame, je veux bien aller en primaire... mais juste si je peux garder mon coin lecture ici." [rires] Il avait peur que ce soit tout "assis, crayon, cahier" et qu'il ne puisse plus bouger. Je l'ai rassuré, et puis je l'ai emmené visiter la classe de Valérie. Il est revenu avec des étoiles dans les yeux.
11	V : Oui, il avait repéré direct le gros coussin dans le coin lecture flexible. Le jour de la rentrée, il est allé s'y installer tout seul, comme si c'était son nouveau territoire.
12	I : Voilà. C'est ce genre de petites choses qui aident.
13	A : Et si on revient un peu en arrière... Qu'est-ce qui vous a donné envie, au départ, de devenir institutrices ?
14	V : Pour moi, ça remonte à très loin. Je devais avoir... 7 ou 8 ans. Ma grand-mère gardait souvent les enfants du quartier, et j'étais toujours en train de leur faire classe dans le salon [rires]. J'avais fabriqué un tableau avec un carton et de la craie, et j'inventais des exercices. Mais ce qui m'a vraiment décidé, c'est une institutrice que j'ai eue en quatrième primaire, Madame [nom d'enseignant]. Elle avait cette façon de rendre tout intéressant. On faisait des

	projets sur les volcans, les insectes... elle nous laissait chercher, bricoler, présenter. J'avais l'impression que tout devenait possible.
15	I : Ah oui... moi aussi, j'ai eu ce genre de prof qui donne envie. Mais ce n'est pas venu tout de suite. Au début, je voulais être... vétérinaire [rires]. Puis, en sixième primaire, notre institutrice partait en congé maternité et une jeune remplaçante est arrivée. Elle nous faisait lire des histoires à voix haute aux petits de maternelle. Je me souviens, la première fois que j'ai vu les yeux d'un enfant s'illuminer parce qu'il comprenait une histoire que je lui lisais... ça m'a fait quelque chose. C'est là que je me suis dit : "Ok, je veux faire ça."
16	V : C'est fou comme ce sont souvent des rencontres qui changent tout.
17	I : Oui, et aussi... j'ai toujours aimé bricoler, dessiner, organiser des jeux. Dans ce métier, tu peux mélanger tout ça. Et puis, à l'époque, j'avais cette image un peu idéalisée de l'institutrice qui accompagne les enfants toute l'année, qui connaît tout sur eux...
18	V : Oui, on peut dire cela. C'est vrai que c'est ce lien-là qui m'a attirée aussi. Je ne me voyais pas dans un bureau derrière un écran toute la journée.
19	A : D'accord. Vous vous rappelez de la première fois où vous avez tenu une classe pour de vrai?
20	I : Oh oui... C'était pendant mon premier stage en troisième maternelle. J'avais préparé une activité sur les couleurs. Sauf que... j'avais prévu pour 45 minutes, et en 10 minutes, ils avaient tout fini [rires]. Alors, j'ai improvisé une chasse aux couleurs dans la cour. C'était le bazar, mais ils ont adoré.
21	V : Moi, c'était en première primaire, pendant un remplacement. J'avais préparé une leçon sur les syllabes. Je m'appliquais à écrire bien droit au tableau... et là, un petit me dit : « Madame, votre mot, il penche ! » [rires]. Ça m'a détendue, et je me suis dit : ok, ce métier, c'est aussi savoir rire avec eux.
22	A : Et si on parle plus précisément de votre pratique... Qu'est-ce que signifie, pour vous, la pédagogie flexible ? Et depuis combien de temps la mettez-vous en place dans votre classe ?
23	V : Pour moi, la pédagogie flexible, c'est d'abord donner le choix aux enfants. Le choix de leur posture, du lieu où ils vont travailler, et parfois même de la manière dont ils vont apprendre quelque chose. Ça ne veut pas dire "tout est permis", mais ça veut dire que l'espace et les activités s'adaptent aux besoins des enfants, pas l'inverse. J'ai commencé il y a cinq ans, petit à petit. Au début, c'était juste un coin lecture avec des coussins et quelques tables à hauteur différente. Aujourd'hui, j'ai des ballons assis-debout, des tables hautes, des tapis au sol, et même un petit bureau caché derrière une étagère pour ceux qui ont besoin de calme.
24	I : Oui, c'est vrai que chez Valérie, c'est impressionnant... Moi, je ne l'ai pas mise en place dans ma classe, parce qu'en maternelle, on a déjà pas mal de coins et d'ateliers. Mais je m'en inspire parfois. Par exemple, cette année, j'ai déplacé mon coin peinture pour qu'il soit plus lumineux, et j'ai laissé les enfants choisir s'ils voulaient peindre debout ou assis. C'est un petit pas vers plus de flexibilité.
25	V : En fait, ça part beaucoup de l'observation. Je vois un enfant qui bouge sans arrêt sur sa chaise, je me dis : ok, il a besoin d'un ballon ou d'un tabouret haut.

	Ou alors, un autre qui se renferme dès qu'il y a du bruit... je lui propose un coin plus tranquille.
26	I : Et ça marche. L'an dernier, j'ai accompagné une de mes M3 dans ta classe, et j'ai vu une petite, [nom élève 1], qui avait tendance à se mettre à l'écart chez moi. Chez toi, elle avait choisi un coin tapis près de la fenêtre, et elle a travaillé tout le matin sans qu'on ait besoin de la relancer.
27	V : Oh oui, [nom élève 1]... et pourtant, c'est une enfant qui disait souvent : "Je suis nulle." Le fait d'avoir trouvé un espace où elle se sentait bien, ça a changé son comportement.
28	A : Et au niveau organisation, ça t'a demandé beaucoup d'adaptation ?
29	V : Au début, oui. Parce qu'il faut repenser la disposition, expliquer les règles, et accepter que ça bouge. Mais maintenant, c'est fluide. Les enfants savent qu'ils peuvent changer de place, mais qu'ils doivent toujours être dans une posture qui leur permet de travailler.
30	I : Et moi, même si je ne suis pas en pédagogie flexible à 100 %, je trouve que ça ouvre des perspectives. Ça casse un peu cette image figée qu'on a parfois de "l'école".
31	A : D'après vous, quels sont les principes généraux de la pédagogie flexible ?
32	V : Pour moi, il y en a plusieurs... Le premier, c'est l'adaptabilité. Adapter l'espace, les supports, les rythmes à l'enfant. Pas juste faire joli ou différent, mais réfléchir à ce que chaque aménagement apporte vraiment.
33	I : Oui... et je dirais aussi la liberté encadrée. Les enfants peuvent choisir où et comment travailler, mais à l'intérieur d'un cadre clair. Sinon, on perd vite le sens pédagogique.
33	V : Exactement. Et puis, un autre principe clé, c'est la responsabilisation. Quand tu donnes le choix à un élève, tu lui dis implicitement : "Je te fais confiance." Et ça change la posture. Par exemple, chez moi, un élève peut décider de travailler au sol avec un petit plateau, mais il sait qu'il doit rendre son travail comme les autres.
34	I : Et cette confiance, elle se construit. Moi, je le vois en maternelle : si on donne des petites responsabilités dès le début — choisir son activité, ranger son espace — ça prépare pour le primaire.
35	V : Il y a aussi la variété. Dans la pédagogie flexible, tu n'as pas une seule façon de faire. Certains jours, on travaille en groupe, d'autres en individuel. Parfois, on est tous assis sur des coussins en cercle, parfois chacun est à un poste différent.
36	I : Et ça, c'est motivant. Les enfants ont moins ce sentiment de routine figée. Je me rappelle d'un de mes anciens élèves, [nom élève 2]. En maternelle, il s'ennuyait vite si on répétait la même activité plusieurs jours de suite. Chez Valérie, il m'a dit un jour : "Ici, on ne fait jamais pareil deux jours d'affilée !" [rires].
37	V : Oui, et pourtant, on apprend les mêmes notions que dans une classe "classique", mais c'est l'approche qui change.
38	I : Et je pense qu'un dernier principe, c'est l'observation permanente. Tu ne peux pas être en pédagogie flexible et rester derrière ton bureau. Tu circules, tu regardes comment ça se passe, tu ajustes.
39	V : C'est ça. C'est une posture d'enseignant qui bouge autant que les élèves.

40	A : Et pratiquement, comment est-ce que vous mettez en place la pédagogie flexible dans vos classes ?
41	V : Alors... ça commence vraiment par l'aménagement de l'espace. Dans ma classe, il n'y a pas de "rangées" de bancs fixes. J'ai des zones : un coin lecture avec coussins et tapis, des tables hautes pour travailler debout, des ballons assis-debout, des petites tables basses au sol avec des tapis, et aussi un coin calme derrière une bibliothèque pour ceux qui ont besoin de s'isoler. Les enfants peuvent choisir leur place en début de séance, mais ils doivent la garder jusqu'à ce qu'on change d'activité.
42	I : En maternelle, c'est un peu différent parce qu'on a déjà des coins jeux et ateliers. Mais j'ai quand même modifié certaines choses. Par exemple, j'ai ajouté un espace "multi-postures" : une petite table à hauteur réglable, un tapis de sol avec des coussins, et une planche basse pour écrire ou dessiner au sol. Les enfants adorent changer selon leur humeur.
43	V : Je prépare aussi beaucoup de matériel en libre accès. Les crayons, règles, dictionnaires, tablettes... tout est accessible pour qu'ils n'aient pas besoin de demander. C'est une façon de leur dire : "Tu es responsable de tes outils."
44	I : Oui, ça, c'est super important. En maternelle, ça se traduit par des bacs étiquetés avec les jeux, puzzles, ou matériel créatif. Ils savent où ranger et où trouver.
45	V : Et puis il y a la gestion du travail. Quand on fait de la lecture par exemple, certains élèves travaillent à deux sur un texte, d'autres sont au sol avec des cartes de vocabulaire, et un petit groupe est avec moi pour un atelier plus ciblé.
46	I : En maternelle, ça ressemble à des ateliers tournants, mais avec plus de choix. J'ai remarqué que si je laisse deux ou trois options libres, les enfants s'engagent plus facilement.
47	V : L'important, c'est que tout soit pensé pour bouger facilement. Par exemple, mes tables sont légères, les chaises ont des patins pour ne pas faire de bruit, et j'ai investi dans des paniers de rangement que les enfants peuvent emporter avec eux.
48	I : Et ça donne des moments assez chouettes. L'autre jour, un de mes grands avait décidé de construire un château en Kaplas... mais il voulait le faire au calme. Il a donc déplacé son projet derrière l'armoire, un peu comme le coin calme de Valérie. On voit bien que même petits, ils cherchent leur confort de travail.
49	V : Oui, et ça, c'est exactement l'esprit de la pédagogie flexible : leur permettre de trouver leur manière d'apprendre.
50	A : Et du coup, vous voyez quoi comme bénéfices pour vos élèves avec la pédagogie flexible ?
51	V : Ben... déjà, ils sont plus dedans. Le fait de pouvoir choisir où et comment bosser, ça les motive. Même ceux qui traînent les pieds au début d'année, une fois qu'ils ont trouvé leur coin, ça roule tout seul. Et puis, ils deviennent beaucoup plus débrouillards. Ils vont chercher ce qu'il leur faut, ils rangent sans qu'on ait à leur courir après... Bon, au début, faut les cadrer, mais après, ça devient un réflexe.

52	I : Oui, c'est clair. Et même chez moi, en maternelle, je vois la différence quand je leur laisse un peu plus de liberté. Ils se concentrent mieux, et ils vont plus au bout de ce qu'ils font. Et puis, ils apprennent à se connaître : y'en a qui préfèrent être debout, d'autres sur un coussin... Ils savent ce qui marche pour eux, et ça, c'est top pour plus tard.
53	V : Et puis, ça développe l'autonomie. Par exemple, mes élèves savent qu'ils doivent aller chercher le matériel dont ils ont besoin et le ranger. Au début, je devais beaucoup guider, mais au bout de quelques semaines, ils anticipent. L'autre jour, j'avais oublié de mettre les fiches de lecture sur la table... c'est une élève qui est allée les chercher toute seule et qui les a distribuées. Et puis, franchement, ça booste leur confiance. Quand un gamin qui galère d'habitude trouve sa façon de travailler, il se sent capable. J'ai un élève dyslexique qui bosse presque toujours par terre... avant, il mettait un temps fou à démarrer, maintenant il s'installe et c'est parti.
54	I : Et l'ambiance de classe est différente aussi. C'est moins figé, plus cool, plus d'entraide... Les gamins vont se donner un coup de main, se poser des questions entre eux... Ça ressemble moins à chacun pour soi et plus à on avance ensemble.
55	V : Oui, et pour les petits qui passent de la maternelle au primaire, ça aide grave. Ils retrouvent un peu la liberté qu'ils avaient avant, du coup, le changement leur paraît moins brutal.
56	I : Ah oui, ça, c'est flagrant... On le voit dès la rentrée.
57	A : Justement... comment vous organisez votre espace de classe pour que ça favorise à la fois l'autonomie et la flexibilité ?
58	V : Alors, chez moi, c'est clair, il n'y a plus du tout de disposition traditionnelle. Quand on rentre, on ne voit pas des rangées de bureaux. On tombe sur plusieurs zones bien identifiées : un coin lecture avec un grand tapis et des coussins, un espace de tables hautes pour ceux qui aiment travailler debout, quelques tables basses pour travailler au sol, et puis un petit recoin derrière une bibliothèque, un peu comme une cachette, pour les enfants qui ont besoin de calme. Tout le matériel est en libre accès : feutres, règles, fiches... Les enfants n'ont pas besoin de me demander l'autorisation pour les prendre, ils savent où tout se trouve.
59	I : C'est vrai que ta classe, ça fait presque maison quand on y entre.
60	V : Oh oui, j'ai besoin de me sentir comme chez moi ici [rires].
61	I : On y passe tellement de temps !
62	V : Et c'est pas figé : la table haute, c'est souvent pour les travaux en groupe, mais si un élève préfère y faire un exercice individuel, c'est ok. L'important, c'est que chacun trouve sa façon d'être efficace.
63	I : Oui, et même les plus petits comprennent vite. J'ai eu un petit en début d'année qui voulait absolument construire en Kaplas, mais le coin jeux était trop bruyant. Il a tout déplacé derrière une armoire et il s'est créé un "atelier tranquille". Franchement, il était super fier de son idée.
64	V : Et c'est exactement ça, la flexibilité : leur laisser l'espace pour s'adapter et se sentir bien dans leur travail.

65	A : C'est peut-être difficile pour vous, mais... quelles différences percevez-vous dans l'aménagement entre la M3 et la P1 ?
66	I : Oh, ben la première qui me vient, c'est la variété du matériel en maternelle. En M3, on a énormément de coins thématiques : coin cuisine, coin poupées, coin construction, coin peinture... Les enfants passent d'un espace à l'autre, souvent sans rester assis très longtemps. On aménage pour qu'ils puissent bouger, manipuler, toucher... Et puis, le mobilier est à leur taille partout, pour qu'ils puissent tout atteindre tout seuls.
67	V : Oui, et quand ils arrivent en P1, même avec la pédagogie flexible, ça change quand même. En primaire, il y a plus de zones assises pour écrire, lire ou faire des exercices. J'ai gardé un coin jeux de société, un espace manipulation avec du matériel Montessori, mais c'est vrai qu'on est plus dans un environnement de travail structuré. Les coins sont là, mais on les utilise de façon plus ciblée, pas en libre accès toute la journée.
68	I : En maternelle, ils choisissent beaucoup plus librement. Chez moi, en début de matinée, certains vont tout de suite au coin peinture, d'autres prennent un puzzle, et d'autres jouent dans le coin cuisine. En P1, même si c'est flexible, il y a quand même des moments où toute la classe est concentrée sur une même activité.
69	V : Exactement. La grosse différence, c'est la gestion du temps. En P1, on alterne entre des moments dirigés et des moments de choix. Et l'aménagement reflète ça : les coins calmes sont prêts pour quand ils en ont besoin, mais le reste du temps, les espaces sont pensés pour soutenir les apprentissages formels — lire, écrire, compter.
70	I : Et puis il y a la question du bruit. En maternelle, un certain niveau de bruit, c'est normal et même stimulant parfois. Mais en P1, on apprend à canaliser un peu plus, donc les espaces sont pensés pour limiter la dispersion : coins plus isolés, mobilier qui absorbe le son...
71	V : Oui, et ça rassure certains enfants. Je pense à [nom d'élève 3], qui avait du mal avec l'agitation en M3. Quand il est arrivé dans ma classe, il s'est vite approprié le coin lecture tranquille. Il m'a dit un jour : "Ici, c'est moins bruyant que chez madame Isabelle." [rires]
72	I : Oui... bon... il avait pas tort [(rires)] ! En M3, ça bouge tout le temps.
73	A : Et concrètement, quels outils ou supports vous utilisez pour encourager les apprentissages ?
74	V : Alors, j'aime bien varier un maximum. J'utilise beaucoup de matériel concret : lettres et chiffres en bois ou en plastique, cartes de vocabulaire illustrées, matériel Montessori pour les maths, comme les barres de perles ou les cubes emboîtables. Ça aide surtout ceux qui ont besoin de manipuler avant de comprendre. J'ai aussi pas mal de jeux éducatifs : memory de sons, dominos de fractions... Et bien sûr, j'ai intégré le numérique, avec deux tablettes pour travailler des applis de lecture et de calcul.
75	I : En maternelle, c'est un peu différent. Je travaille beaucoup avec les coins jeux, qui sont des supports d'apprentissage en soi. Par exemple, dans le coin cuisine, on apprend à compter en préparant les repas, à enrichir le vocabulaire... J'ai aussi pas mal de bacs sensoriels, des lettres rugueuses, des puzzles de lettres et chiffres. Pour la motricité fine, j'utilise des pinces, des

	perles à enfiler... et évidemment, les livres. J'ai un coin lecture qui change chaque mois selon le thème.
76	V : Oui, et je trouve important que certains supports se retrouvent dans les deux classes. Par exemple, j'utilise aussi les lettres rugueuses en début d'année avec mes P1, ça rassure ceux qui les connaissent déjà de la maternelle.
77	I : Exactement. Et parfois, je te passe du matériel ou des jeux, comme le jeu des syllabes aimantées...
78	V : Ah oui, celui-là marche super bien avec les élèves qui ont besoin de bouger les morceaux de mots pour comprendre.
79	I : Je dirais que mon outil préféré, c'est encore la manipulation libre. Si un enfant joue avec les blocs de construction, mais qu'il compte en même temps ou qu'il invente une histoire autour, je sais qu'il apprend sans s'en rendre compte.
80	V : Et chez moi, c'est pareil, mais avec un côté plus structuré. Par exemple, je propose souvent aux élèves de choisir entre une fiche de maths, un jeu de cartes à plusieurs ou un atelier de manipulation. Ils travaillent la même notion, mais chacun à sa manière.
81	A : On va maintenant parler un peu plus de la différenciation... Comment vous adaptez vos pratiques aux différents besoins et rythmes des élèves ?
82	V : Déjà, pour moi, la base, c'est d'observer. Je passe beaucoup de temps à regarder comment les élèves travaillent, quels gestes ou attitudes trahissent un blocage ou au contraire un moment où ils sont à fond. Ensuite, j'adapte. Par exemple, pour la lecture, j'ai toujours trois niveaux de textes : un plus simple, un intermédiaire, et un plus complexe. Les enfants peuvent choisir celui qui leur convient le mieux, mais je les guide dans ce choix. Et puis, certains font l'activité assis, d'autres au sol...
83	I : En maternelle, c'est un peu la même philosophie, mais appliquée différemment. Les ateliers sont souvent ouverts à plusieurs niveaux de difficulté. Si on fait un atelier de tri par couleur, par exemple, certains vont juste trier, d'autres vont compter en même temps, et pour les plus à l'aise, je rajoute une consigne comme "trie et aligne du plus petit au plus grand".
84	V : Oui, c'est exactement ça, jouer sur les paliers de difficulté. Et parfois, c'est aussi une question de temps. Je donne plus de temps à ceux qui en ont besoin, ou je permets de terminer le lendemain si c'est un gros travail.
85	I : Chez moi, je vois aussi des enfants qui se lassent vite. Alors, je prévois toujours un plan B plus stimulant pour ceux qui finissent vite, sinon ils se mettent à tourner en rond et à perturber les autres. Ça peut être un petit défi supplémentaire ou un jeu de construction plus complexe.
86	V : Et j'adapte aussi dans le sens inverse. Pour les élèves en difficulté, j'enlève certaines étapes pour qu'ils ne soient pas noyés. Par exemple, en maths, au lieu de leur donner dix calculs d'un coup, je commence par trois bien ciblés, et on voit ensemble comment avancer.
87	I : Oui, et parfois, on différencie aussi en groupe. Il m'arrive de mettre ensemble les enfants qui ont besoin de manipuler plus longtemps, pendant que d'autres travaillent seuls sur un cahier ou un jeu plus complexe.
88	V : La pédagogie flexible aide beaucoup à ça, parce que l'aménagement permet déjà cette adaptation naturelle. Si un enfant a besoin de calme, il peut

	aller dans le coin tranquille. Si un autre a besoin de collaborer, il choisit une table de groupe.
89	I : Oui, ça donne une vraie liberté d'adaptation au quotidien, sans qu'on ait besoin de tout réorganiser à chaque fois.
90	A : Et concrètement, comment se passe la transition dans votre école ?
91	I : Honnêtement... ce n'est pas simple. On a deux implantations, avec cinq kilomètres qui nous séparent. Les maternelles sont à [nom de village] et les primaires à [nom de village]. Du coup, les enfants ne voient pas beaucoup l'environnement dans lequel ils vont arriver. Ils connaissent leur classe, leur cour de récré, leurs repères... et puis, du jour au lendemain, paf, ils se retrouvent ailleurs, avec de nouveaux adultes et un nouveau rythme.
92	V : Oui, c'est vrai. On essaie de créer des liens, mais c'est compliqué. Moi, j'aimerais les voir plus souvent avant septembre. On organise bien une ou deux visites de la P1 pour les grands de maternelle, mais ça reste limité. Ils viennent une matinée, on leur fait visiter la classe, ils participent à une activité... C'est bien, mais c'est court.
93	I : Et puis, il y a aussi les familles. Certaines n'ont pas de voiture ou ne passent pas souvent dans l'autre implantation, donc les enfants n'ont pas l'occasion de se projeter. Pour certains, le trajet en bus scolaire est déjà un gros changement en soi.
94	V : Exactement. Et ça se voit dans les premières semaines. Les enfants qui sont très à l'aise en M3 peuvent parfois se retrouver complètement perdus en P1. Plus de coin cuisine, plus de gros blocs de construction... ils doivent apprendre à rester plus longtemps sur une même activité.
95	I : Mais en même temps, ceux qui sont déjà curieux de lire, d'écrire, qui aiment les défis, eux, ils s'adaptent assez vite. Je me souviens de [nom élève 1] l'an dernier : en juin, elle passait son temps au coin écriture dans ma classe, et en septembre, Valérie m'a dit qu'elle avait déjà ses habitudes au coin lecture de la P1.
96	V : Oui, elle avait même pris l'initiative d'expliquer à un camarade comment utiliser les cartes de vocabulaire... le genre de petit pont naturel qu'on aimerait voir plus souvent.
97	I : Ce qui manque, je crois, c'est une vraie progression commune dans certaines habitudes. Par exemple, si on instaurait en M3 un petit temps de travail plus formel chaque jour, et qu'en P1, on gardait un peu plus de moments libres au départ, la marche serait moins haute.
98	V : Oui, et la pédagogie flexible aide là-dessus, justement. Les enfants retrouvent un peu la liberté de mouvement et le choix qu'ils avaient en maternelle. Mais pour vraiment fluidifier la transition, il faudrait plus d'échanges entre nous, plus de projets communs.
99	A : Dans ce cas... est-ce que vous travaillez ensemble pour harmoniser vos pratiques ? Et si oui, comment vous faites pour assurer une continuité dans l'apprentissage ?
100	I : On essaye... mais je vais être honnête, ce n'est pas toujours facile. Avec les deux implantations, on n'a pas beaucoup d'occasions de se voir. On se croise surtout lors des réunions pédagogiques ou des conseils de cycle, et là, on

	essaie de discuter de ce que font les élèves, des projets qu'on pourrait relier. Mais c'est trop ponctuel.
101	V : Oui, et c'est dommage, parce qu'à chaque fois qu'on prend le temps d'échanger, on se rend compte qu'on peut vraiment s'aligner sur certaines choses. Par exemple, cette année, on a parlé de l'apprentissage des lettres : Isabelle m'a expliqué comment elle introduisait les sons en M3, et moi, j'ai ajusté mon début d'année pour repartir de cette base. Résultat, les enfants étaient moins perdus.
102	I : Et puis, on partage du matériel aussi. Quand je sens qu'un jeu ou un support pourrait être utile en P1, je te le passe. Comme ça, les enfants retrouvent un objet familier dans un nouveau contexte, et ça les rassure.
103	V : Oui, ça a super bien marché avec le jeu des syllabes aimantées. Ils le connaissaient déjà, donc on a pu passer directement à des consignes plus complexes.
104	I : Mais ce qui nous manque, c'est du temps pour vraiment construire ensemble. On aimerait, par exemple, avoir une journée commune dans l'année pour préparer des activités-passarelles.
105	V : Oui, et pas juste une visite ponctuelle. L'idéal, ce serait de créer un petit projet commun sur plusieurs semaines : les M3 commencerait, et les P1 continueraient. Comme ça, les enfants verraien que ce qu'ils font chez madame Isabelle a un sens aussi chez madame Valérie.
106	I : Et ça aiderait aussi les parents à comprendre qu'on travaille main dans la main, pas en deux mondes complètement séparés.
107	V : Exactement. Pour moi, c'est ça, la clé de la continuité : que les enfants sentent que le passage en P1, c'est juste la suite logique, pas un saut dans le vide.
108	A : Justement, pour que cette continuité soit plus concrète... est-ce que vous avez l'occasion de pratiquer le cycle 5-8 pendant l'année ?
109	I : Honnêtement... pas vraiment. On en parle, on sait que ce serait bien, mais dans les faits, on est chacune sur notre implantation, avec notre organisation, nos horaires... Et puis, on manque de moments pour faire ça correctement.
110	V : Oui, et c'est frustrant. Parce que le cycle 5-8, c'est justement l'outil idéal pour lisser la transition. Quand on arrive à le faire, même ponctuellement, ça marche super bien. Par exemple, l'an dernier, on a fait une matinée commune : les grands de maternelle sont venus dans ma classe pour un atelier maths et lecture avec mes P1. On avait mélangé les groupes, et c'était top de voir les "petits" apprendre avec les "grands" et inversement.
111	I : Oui, et tu te rappelles, certains de mes élèves connaissaient déjà des P1 parce qu'ils étaient voisins ou cousins. Ils se sont tout de suite sentis plus à l'aise dans ta classe.
112	V : Exactement. Mais pour que ce soit du vrai cycle 5-8, il faudrait que ça se répète, pas juste une fois. Là, c'est plus de l'animation ponctuelle que du travail de fond.
113	I : Et puis, ça demande une organisation béton : caler les transports entre les implantations, prévoir des activités adaptées aux deux niveaux... Quand on a chacune nos programmes et nos projets, c'est pas évident.

114	V : Mais je pense que si on avait deux ou trois journées fixes dans l'année pour ça, on pourrait créer des habitudes. Les enfants sauraient que ces moments existent, et on pourrait construire une progression commune.
115	I : Oui... Et franchement, ce serait bénéfique aussi pour nous. On se connaît mieux, on verrait comment chacune fonctionne, et on pourrait s'inspirer mutuellement.
116	A : Est-ce que vous avez d'autres routines ou activités spécifiques pour accompagner les élèves dans cette transition ?
117	I : Oui, enfin... pas autant que j'aimerais, mais j'en ai quand même quelques-unes. Par exemple, à partir du printemps, je commence à intégrer un petit temps d'activité dirigée un peu plus long, pour habituer les M3 à rester concentrés sur une même tâche. On ne supprime pas le jeu, mais on les prépare doucement à ce que les attend en P1
118	V : Et moi, de mon côté, je garde volontairement quelques moments libres en début d'année, où ils peuvent aller dans différents coins, un peu comme en maternelle. Ça les rassure, surtout ceux qui ont du mal avec le changement de rythme.
119	I : On a aussi cette habitude d'amener les grands de maternelle visiter la P1, mais pas juste en mode tour rapide de la classe. On prévoit une petite activité qu'ils font avec les primaires. Une année, c'était une chasse au trésor dans l'école, et franchement, ça avait super bien marché.
120	V : Oui, je me souviens, et ça avait créé des liens dès avant la rentrée. Cette année, j'ai aussi testé un système de parrains-marraines : chaque élève de P1 avait un filleul en M3 qu'il retrouvait pour une activité lecture ou jeu. Du coup, en septembre, les nouveaux P1 savaient déjà vers qui se tourner.
121	I : Et il y a aussi des petites routines toutes simples. Par exemple, j'encourage mes grands de maternelle à se servir seuls en matériel, à ranger leur espace, à se déplacer calmement... Ce sont des habitudes qui leur servent énormément quand ils passent chez Valérie.
122	V : Oui, je le vois direct. Les enfants qui ont déjà ce réflexe d'autonomie, c'est beaucoup plus fluide. Ça me permet de passer moins de temps à gérer le comportement, et plus à accompagner les apprentissages.
123	I : Et puis... on leur parle beaucoup aussi. On prend le temps d'expliquer comment ça se passera en P1, pour qu'ils aient moins d'appréhension. Parfois, on dramatise un peu les changements positifs, genre "tu vas avoir ton propre casier" ou "tu vas apprendre à écrire ton prénom en attaché". Ça les motive.
124	V : Oui, il faut leur donner envie de grandir... pas juste leur dire "attention, en P1 ce sera plus dur".
125	A : Et selon vous, quels défis observez-vous chez l'enfant lors de cette phase de transition ?
126	I : Le plus gros, je crois, c'est le changement de rythme. En M3, même si on a des moments plus cadrés, la journée est quand même très découpée avec des périodes de jeu libre, des pauses, beaucoup de mouvement. En P1, ils doivent rester concentrés plus longtemps, enchaîner plusieurs activités assises... Certains ont vraiment du mal au début.
127	V : Oui, et ça se voit vite. Les premières semaines, j'ai souvent des élèves qui décrochent au bout de dix minutes parce qu'ils ne sont pas encore habitués.

	J'essaie de fractionner, mais il faut quand même les amener à tenir sur des séances plus longues.
128	I : L'autre défi, c'est la perte de certains repères. Ils quittent un lieu qu'ils connaissent par cœur, avec une maîtresse qu'ils ont souvent depuis plusieurs années, pour aller dans un endroit complètement nouveau. Ça peut être très insécurisant.
129	V : Et ça, on le voit dans les comportements. Il y a ceux qui deviennent très réservés, qui n'osent pas poser de questions... et ceux qui, au contraire, testent un peu toutes les limites, comme pour vérifier jusqu'où ils peuvent aller.
130	I : Il y a aussi l'aspect relationnel. En maternelle, les groupes sont souvent plus petits et les enfants connaissent tout le monde. En primaire, ils se retrouvent parfois avec des camarades qu'ils ne connaissent pas du tout, ou avec plus d'élèves dans la classe.
130	V : Et puis il y a l'autonomie. En M3, ils sont encadrés de près, et en P1, on leur demande tout à coup de gérer leur matériel, leurs cahiers, leurs affaires... Certains adorent, mais pour d'autres, c'est un vrai challenge.
132	I : Mon côté maman ressort[rires]... sans parler de la fatigue le soir à la maison, je l'ai bien vu avec ma fille début d'année [rires]. Oui...j'ai une fille qui est en première année cette année et on va dire que le mois de septembre était... [rires].
133	V : Oui, et ça, ça joue aussi sur leur patience et leur motivation. D'où l'importance d'avoir des espaces et des moments où ils peuvent souffler.
134	A : Selon vous, la pédagogie flexible peut-elle aider à préparer les élèves de troisième maternelle pour la première année primaire ? Si oui, pouvez-vous expliquer ?
135	I : Oui, clairement. En M3, on travaille déjà beaucoup par coins et ateliers, donc la pédagogie flexible en P1 permet de garder un fil rouge. Les enfants retrouvent cette possibilité de bouger, de choisir leur espace de travail... Du coup, le choc est moins brutal.
136	V : C'est ça. En P1, la pédagogie flexible agit comme un pont. Les enfants ne passent pas du tout jeu au tout assis d'un coup. Ils peuvent continuer à apprendre en mouvement, avec du matériel concret, dans des espaces variés.
137	I : Et puis, ça valorise des compétences qu'ils ont déjà. Par exemple, quand un enfant sait choisir un coin calme en maternelle parce qu'il en a besoin pour se concentrer, il retrouve ce même choix chez Valérie. Ça renforce son autonomie et sa confiance.
138	V : Oui, et ça joue aussi sur la gestion du stress. Un élève timide, qui a du mal à parler devant tout le monde, peut commencer une activité dans un petit groupe ou à l'écart. Petit à petit, il prend confiance pour s'intégrer dans des situations plus collectives.
139	I : Je pense aussi aux enfants qui ont besoin de bouger beaucoup. En M3, on ne les force pas à rester assis trop longtemps, et en P1 flexible, ils peuvent travailler debout, sur un ballon, ou au sol. Ça évite que la transition ne devienne une source de frustration ou de conflit.
140	V : Et au final, ça leur montre que l'école, ce n'est pas juste subir un cadre, mais aussi trouver sa place dedans. C'est un message important pour la suite de leur scolarité.

141	I : Oui, ça change leur rapport à l'apprentissage. Ils ne voient pas le passage en P1 comme la fin du jeu, mais comme une autre manière de découvrir et de progresser.
142	A : Cette question est peut-être plus pour toi, Valérie... Comment tu arrives à conserver cette approche flexible avec le programme qui devient plus complet en P1, et avec le bulletin à rendre aussi ?
143	V : Franchement... c'est un équilibre à trouver. Le programme en P1 est chargé, c'est sûr : lecture, écriture, maths, éveil... on doit avancer. Mais la pédagogie flexible, ce n'est pas moins de contenu, c'est une autre façon de l'aborder. Par exemple, pour la lecture, je ne fais pas que du travail assis avec un cahier. On lit dans le coin lecture, on joue à des jeux de cartes de syllabes, on fait des petits rallyes-lecture dans la classe. Les objectifs restent les mêmes, mais les moyens changent.
144	I : Oui, et je pense que c'est là que ça marche : tu ne lâches pas les compétences à atteindre, mais tu varies la manière de les travailler.
145	V : Exactement. Et pour le bulletin... là aussi, c'est une question d'organisation. Je prends beaucoup de notes d'observation pendant que les élèves travaillent. Si un enfant réussit une activité en petit groupe ou dans un coin spécifique, ça compte autant que s'il le fait sur table. Les grilles officielles, je les remplis avec des exemples concrets que j'ai observés dans différents contextes.
146	I : C'est vrai qu'en maternelle, on fonctionne déjà comme ça pour l'évaluation : on observe en situation.
147	V : Oui, mais en P1, il faut aussi préparer les enfants aux évaluations plus formelles. Du coup, vers la fin de chaque période, je prévois des temps plus classiques pour qu'ils s'habituent au format. Mais ça reste ponctuel. Je refuse de sacrifier la flexibilité au quotidien juste pour coller à un format de bulletin.
148	I : Et au final, les résultats suivent, non ?
149	V : Oui, parce que les enfants sont plus engagés. Quand ils aiment la manière dont ils apprennent, ils retiennent mieux. Et ça se voit dans les bulletins.
150	A : Même si on l'a déjà évoqué... pensez-vous à d'autres choses à ajouter concernant l'aide que l'environnement flexible peut apporter aux élèves pour devenir plus autonomes et développer leur confiance en eux ?
151	V : Oui... en fait, je crois que le plus gros atout, c'est qu'ils se sentent maîtres de certaines décisions. Le simple fait de pouvoir choisir où et comment ils vont travailler, ça leur donne le sentiment qu'on leur fait confiance. Et quand un enfant sent qu'on croit en lui, il ose plus, il prend des initiatives.
152	I : Et ce n'est pas juste une question de confort, c'est une vraie compétence. Savoir s'organiser, savoir ce qui marche pour soi... ça, c'est valable toute la vie.
153	V : Exactement. Et il y a aussi l'aspect droit à l'erreur. En pédagogie flexible, comme on n'est pas tous figés sur la même tâche au même moment, les enfants ont moins peur du regard des autres s'ils se trompent. Ils peuvent essayer, recommencer, demander de l'aide sans se sentir jugés.
154	I : Oui, et ça change beaucoup la dynamique. En maternelle, je vois déjà que ceux qui savent qu'ils ont un espace où ils peuvent expérimenter librement sont plus à l'aise pour tester des choses nouvelles.
155	V : Et ça crée des leaders naturels aussi. Parfois, un enfant qui n'est pas le meilleur sur papier va exceller dans un certain coin ou avec un certain type

	d'activité. Les autres viennent lui demander de l'aide, et là, il prend conscience qu'il a des compétences.
156	I : Ça, c'est énorme pour la confiance en soi. Quand tu vois un élève qui, en septembre, n'osait pas lever la main, et qu'en juin, il va spontanément expliquer à un autre comment faire... tu sais que l'environnement a joué un rôle.
157	V : Oui... au final, l'aménagement flexible, c'est comme une toile de fond qui permet à chaque enfant de trouver sa place et de s'y sentir légitime.
158	A : Et concernant les compétences sociales... est-ce que vous trouvez que les élèves collaborent plus entre eux dans cet environnement ?
159	V : Ah oui, clairement. Déjà parce que l'aménagement invite à bouger et à se mélanger. Quand tu n'es pas coincé toute la journée à côté du même camarade, tu rencontres plus de monde. Et puis, comme certains coins ou tables sont faits pour travailler à deux ou trois, ça crée naturellement des occasions d'échanger.
160	I : Oui, et même en maternelle, on le voit. Un enfant qui change de coin, c'est un enfant qui va peut-être se mettre à côté de quelqu'un avec qui il ne joue pas d'habitude. Ça ouvre des possibilités de nouvelles amitiés ou de nouvelles collaborations.
161	V : Je me souviens d'un exemple cette année : j'ai deux élèves qui, au départ, ne se parlaient pas du tout. Ils avaient des styles très différents, l'un très rapide et l'autre plus lent et réfléchi. Un jour, ils se sont retrouvés dans le coin manipulation à construire un modèle en géométrie... et depuis, ils s'entraident régulièrement.
162	I : Oui, et ça casse aussi un peu les clans qui se forment parfois dans une classe. En M3, quand on réorganise l'espace, je vois des enfants aller spontanément vers d'autres qu'ils ne fréquentaient pas avant.
163	V : Et puis, la flexibilité oblige aussi à communiquer. Par exemple, s'il y a un espace ou un matériel que plusieurs veulent utiliser, ils doivent se mettre d'accord, négocier, parfois attendre leur tour. C'est un vrai entraînement social.
164	I : C'est vrai... et ça prépare aussi pour plus tard, parce qu'ils comprennent que travailler ensemble, ça ne veut pas dire laisser l'autre faire ou imposer son idée, mais vraiment construire quelque chose à deux.
165	V : Et dans un cadre plus rigide, on a moins ces situations naturelles où ils doivent gérer ça eux-mêmes.
166	A : Est-ce que vous avez constaté une évolution dans les comportements sociaux entre la M3 et la P1 ?
167	I : Franchement... c'est compliqué pour nous de répondre. Comme on est sur deux implantations différentes, je ne vois plus les enfants une fois qu'ils quittent la maternelle. Ils partent à [nom de ville] pour le primaire, et moi je reste à [nom de ville]. Donc à part quelques nouvelles des collègues ou des parents, je ne sais pas vraiment comment ils évoluent socialement en P1.
168	V : Oui, et pour moi c'est pareil mais dans l'autre sens. Je ne connais pas leur vie en M3. Je les découvre directement en septembre, dans ma classe de première primaire. Du coup, je ne peux pas comparer avec avant, je ne sais pas comment ils interagissaient en maternelle.

169	I : Et c'est dommage, parce que parfois je me demande comment certains s'en sortent dans la cour, ou s'ils gardent les mêmes copains. Mais à part lors de la visite de fin d'année ou à la fancy-fair, je ne les revois pas vraiment.
170	V : Oui, moi aussi j'aimerais savoir : est-ce qu'un élève timide en M3 s'ouvre en P1, ou au contraire, est-ce qu'il se replie ? On n'a pas ce suivi direct.
171	I : On se transmet bien des infos en juin, mais ce n'est pas pareil que de les voir "en action" dans l'autre contexte.
172	V : Exactement. Si on pouvait observer au moins une demi-journée dans la classe de l'autre, on comprendrait mieux les trajectoires sociales des enfants. Mais avec la distance entre les implantations et nos horaires, c'est difficile à mettre en place.
173	A : Et maintenant, par rapport aux familles... pouvez-vous m'expliquer comment vous communiquez autour de votre pratique de pédagogie flexible ?
174	V : Dès le début de l'année, j'en parle clairement. À la réunion de rentrée, je prends un moment pour expliquer ce qu'est la pédagogie flexible, pourquoi je l'utilise, et surtout ce que ça apporte aux enfants. Je montre aussi des photos de la classe, pour qu'ils visualisent bien les espaces. Parce que sinon, certains s'imaginent qu'il n'y a plus de structure ou qu'ils font ce qu'ils veulent toute la journée.
175	I : Oui, je pense que c'est important de préciser que flexible ne veut pas dire sans règles. En maternelle, c'est plus évident pour les parents, parce qu'ils voient déjà les coins et le matériel quand ils viennent chercher leur enfant. Mais je prends quand même le temps d'expliquer que c'est un choix pédagogique réfléchi, pas juste un aménagement esthétique.
176	V : Et puis, je communique beaucoup par le cahier de liaison et via l'application de l'école. Je prends en photo certaines activités : un groupe qui travaille debout sur une table haute, un autre au sol en train de faire des maths avec du matériel... Ça parle plus que des longs discours.
177	I : Oui, les images, ça change tout. Quand les parents voient leur enfant concentré sur un puzzle au sol ou en train de construire quelque chose en collaboration, ils comprennent que ce n'est pas juste du "jeu", mais un vrai apprentissage.
178	V : Et j'essaie d'être disponible pour répondre aux questions. Certains parents sont enthousiastes dès le départ, d'autres sont plus prudents. Parfois, il faut rassurer, surtout ceux qui ont peur que leurs enfants soient moins prêts pour la suite.
179	I : En maternelle, j'ai aussi cette discussion-là. J'explique que ce qu'on met en place développe l'autonomie, la confiance et l'adaptation... et que ce sont des bases solides pour l'entrée en P1.
180	V : Oui, et plus les parents comprennent la logique derrière, plus ils deviennent partenaires dans cette façon de faire.
181	A : Et en quelques mots, quel est le retour des parents sur cette pédagogie flexible ?
182	V : Globalement, c'est positif. Beaucoup me disent que leur enfant est content de venir à l'école, qu'il parle des différents coins de la classe, qu'il aime "pouvoir choisir". Ça rassure aussi certains parents de voir que leur enfant gagne en autonomie.

183	I : Oui, en maternelle, c'est pareil. Les parents aiment que les enfants soient motivés et actifs. Ils remarquent souvent que leur enfant leur raconte plus volontiers ce qu'il a fait dans la journée.
184	V : Après, il y a toujours quelques parents plus sceptiques au début. Certains ont peur que ça manque de cadre, que ça ne prépare pas assez au sérieux du primaire. Mais généralement, après quelques mois et quand ils voient les progrès, ils changent d'avis.
185	I : Oui, c'est souvent une question de confiance et de compréhension. Quand on prend le temps d'expliquer et de montrer, ça se passe bien.
186	A : En résumé, plus les parents comprennent la démarche et en voient les effets concrets sur leur enfant, plus ils deviennent des partenaires dans cette approche.
187	V : Oui voilà exactement.
188	A : Maintenant, j'aimerais aborder l'autre côté de la médaille... Quelles sont, selon vous, les principales difficultés, limites ou contraintes que vous rencontrez dans la mise en place et dans la pratique quotidienne de la pédagogie flexible ?
189	V : Déjà, l'aménagement initial demande du temps... et de l'argent. Tout le mobilier flexible, les coussins, les tapis, le matériel varié... ce n'est pas l'école qui fournit tout, donc j'ai dû investir personnellement et aussi récupérer un maximum. Et puis, ça s'use vite. Les coussins à laver, les ballons qui se dégonflent, les tables à déplacer... c'est de l'entretien constant.
190	I : Oui, et en maternelle, c'est pareil. Les enfants manipulent beaucoup, donc le matériel s'abîme vite. Il faut aussi sans cesse renouveler ou réparer, sinon l'espace perd de son attrait.
191	V : L'autre difficulté, c'est la gestion du groupe. En flexible, les enfants bougent plus, donc il faut être très clair sur les règles et les routines. Si on ne pose pas ce cadre dès le départ, ça peut vite devenir le bazar.
192	I : Exactement. Et ça demande beaucoup de vigilance. On ne peut pas rester assises derrière un bureau, on circule tout le temps pour observer et intervenir. C'est plus physique aussi.
193	V : Il y a aussi la contrainte du programme. Même si je suis convaincue des bienfaits de cette approche, il faut quand même que toutes les compétences soient travaillées. Parfois, j'aimerais prolonger une activité qui fonctionne bien, mais je dois avancer pour respecter la progression.
194	I : Et dans notre contexte, le fait d'être sur deux implantations ajoute une limite : on ne peut pas vraiment harmoniser nos pratiques en direct, ni mutualiser l'espace ou le matériel.
195	V : Oui... Et parfois, c'est aussi le regard extérieur qui peut freiner : collègues ou parents qui ne connaissent pas et qui pensent que c'est moins "sérieux". Il faut expliquer, rassurer, et prouver que les apprentissages sont bien là.
196	A : Et si je vous posais la question de savoir si l'école et les politiques éducatives soutiennent suffisamment cette approche... qu'est-ce que vous répondriez ? Et quels besoins spécifiques vous exprimeriez ?
197	V : Alors... je dirais qu'il y a une tolérance, mais pas vraiment un soutien actif. L'école ne m'empêche pas de faire de la pédagogie flexible, mais elle ne me donne pas non plus les moyens de la développer. Le mobilier modulable, le

	matériel spécifique... c'est souvent à moi de les trouver, de les acheter ou de bricoler.
198	I : Oui, c'est pareil pour moi. On n'a pas un budget pédagogie flexible ou aménagement d'espace. On fait avec ce qu'on a, et si on veut innover, c'est souvent sur notre temps et avec nos propres ressources.
199	V : Au niveau politique, j'ai l'impression que la pédagogie flexible n'est pas encore vraiment intégrée dans les directives officielles. On parle beaucoup de différenciation, d'inclusion, mais rarement de l'aménagement flexible comme levier.
200	I : C'est vrai. Et pourtant, ça pourrait être encouragé. Même un petit coup de pouce financier ou logistique changerait beaucoup de choses.
201	V : Si je devais exprimer des besoins précis, ce serait d'abord du budget pour du mobilier et du matériel adaptés. Ensuite, du temps : du temps pour échanger avec les collègues, observer d'autres classes, réfléchir à des projets communs... surtout dans notre cas, avec deux implantations séparées.
202	I : Oui, ce temps de concertation, il nous manque vraiment. Et aussi de la formation. On se forme beaucoup par nous-mêmes, en allant chercher des idées dans des livres, sur internet, en visitant d'autres écoles... Mais ce serait bien que ce soit reconnu et soutenu par l'institution.
203	V : Exactement. Qu'on ne doive pas tout porter seules, mais qu'on sente qu'il y a une volonté plus large derrière pour soutenir ces pratiques.
204	A : Et pour terminer... comment vous projetez-vous, vous, et cette pratique pédagogique, dans le futur ?
205	V : Moi, j'ai envie de continuer à la développer. Chaque année, j'affine un peu, j'expérimente de nouvelles idées. Dans le futur, j'aimerais vraiment travailler plus en lien avec la maternelle, pour que la transition soit encore plus fluide. Et si possible, avoir plus de matériel et de mobilier adaptés pour aller encore plus loin. J'aimerais aussi que ce soit moins mon truc à moi et plus une démarche partagée par l'équipe.
206	I : C'est sûr que moi, avec ma fin de carrière qui approche, je ne me projette pas dans le long terme comme Valérie. Mais je me dis que si mes dernières années peuvent servir à inspirer ou à lancer des projets comme celui-là, ce serait une belle conclusion. Je vois bien la pédagogie flexible continuer à prendre de la place dans l'école, surtout si on arrive à montrer concrètement ses bénéfices.
207	V : Oui... et j'espère que dans quelques années, ce ne sera plus vu comme une méthode originale mais comme une façon normale d'aménager l'espace et d'enseigner.
208	I : Et peut-être qu'avec plus de soutien institutionnel, ce sera plus facile pour les jeunes enseignants qui voudront s'y mettre.
209	V : Exactement. Mon rêve, ce serait qu'un jour, la pédagogie flexible ne soit plus un choix individuel, mais une culture d'école.
210	A : Enfin... quels changements proposeriez-vous pour améliorer les environnements d'apprentissage pendant la transition maternelle-primaire ?
211	I : Moi, je pense d'abord à plus de passerelles concrètes entre les deux cycles. Pas seulement une visite ponctuelle en fin d'année, mais plusieurs moments dans l'année où les grands de maternelle vont en P1, et inversement. Ça

	pourrait être autour de projets communs, de défis, ou même de simples temps de lecture partagés.
212	V : Oui, ça, ce serait déjà énorme. Et j'ajouterais aussi un vrai travail d'harmonisation sur certaines routines. Par exemple, si on instaurait en M3 des petits temps de travail plus formel, comme je le disais tout à l'heure, et qu'en P1, on conserve un peu de jeu libre en début d'année, les enfants passeraient moins d'un extrême à l'autre.
213	I : Et au niveau matériel, je crois qu'on pourrait réfléchir à avoir certains éléments communs dans les deux classes, même juste quelques meubles ou coins spécifiques, pour que les enfants retrouvent des repères.
214	V : Oui, comme le coin lecture ou un espace de manipulation. Quand un enfant retrouve un coin qu'il connaît, il est tout de suite plus en confiance.
215	I : Et puis, il faudrait qu'on ait plus d'occasions d'aller voir comment ça se passe chez l'autre. Là, on travaille chacune de notre côté, mais si on pouvait observer et échanger sur nos aménagements, on pourrait s'inspirer mutuellement.
216	V : Et bien sûr, ça passe aussi par du temps et du soutien. Si on avait une journée commune pour préparer tout ça, avec un petit budget pour aménager des espaces adaptés, on pourrait vraiment faire évoluer les choses.
217	I : Oui, au fond, on sait ce qu'il faudrait... c'est juste qu'il faut les moyens et la volonté derrière.
218	A : Avant qu'on termine, est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points dont nous n'avons pas parlé et qui vous semblent importants ?
219	I : Oui... je dirais qu'on n'a peut-être pas insisté sur le rôle des émotions dans cette transition. Un enfant qui vit un gros changement scolaire, c'est un enfant qui ressent parfois de l'excitation, parfois de l'anxiété... et notre rôle, c'est aussi de les accompagner là-dedans. Les espaces flexibles, ça peut justement offrir un environnement plus sécurisant émotionnellement.
220	V : Oui, et j'ajouterais qu'il faut aussi penser aux enfants qui ont des besoins spécifiques. Pour eux, la transition est souvent encore plus délicate. Le fait d'avoir un environnement modulable permet de leur offrir des aménagements qui ne les isolent pas, mais qui les incluent dans le groupe tout en respectant leurs besoins.
221	I : Et peut-être aussi... impliquer davantage les parents dans cette préparation. Pas seulement pour leur expliquer, mais pour les faire participer à certaines activités-passerelles, pour qu'ils voient leur enfant évoluer et puissent en parler à la maison.
222	V : Oui, ça donnerait un fil conducteur plus fort entre la maison, la maternelle et la primaire. Et puis, ça aiderait à éviter certaines peurs ou malentendus.
223	I : En résumé, je crois qu'on a parlé des espaces, du matériel, des pratiques... mais il faut toujours garder en tête que c'est l'humain qui fait la différence, et que la relation entre l'enfant, l'enseignant et la famille reste le cœur de la transition.
224	V : Exactement. La pédagogie flexible, c'est un outil, mais c'est l'accompagnement humain qui la rend efficace.
225	A : Merci beaucoup à toutes les deux pour le temps que vous m'avez accordé et pour la richesse de vos réponses. On sent vraiment votre engagement et votre passion, chacune à votre manière, pour accompagner les enfants dans

	cette étape clé de leur parcours. Vos exemples, vos réflexions et même vos petites anecdotes vont m'être très précieux pour mon mémoire. Encore un grand merci, et... qui sait, peut-être qu'un jour, on se retrouvera pour un projet commun M3-P1 dont on aura parlé ici !
226	V : Avec plaisir !
227	I : Oui, ce serait chouette.
228	A : En tous cas, merci et bravo pour votre travail avec les enfants.