Abolir les frontières dans la classe ?

Bérengère Kolly

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1043>

DOI : 10.4000/ree.1043

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bérengère Kolly, « Abolir les frontières dans la classe ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1043> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1043>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Abolir les frontières dans la classe ?

Bérengère Kolly¹

Résumé

Poser la question des frontières à l'école peut s'effectuer sous des formes multiples : entre les différents espaces scolaires, frontières temporelles entre les différents temps éducatifs, frontières, enfin, liées aux contenus d'enseignements. Ce texte propose d'étudier les frontières à l'intérieur même de la salle de classe, espace clos et limité, mais non homogène. Si les frontières sont aussi des lieux de passage, des seuils, comment envisager les effets de seuil au sein même de l'espace classe, en les envisageant comme des enjeux éducatifs ? Quels effets pourraient avoir l'abolition de ces mêmes frontières dans une classe ? Nous proposons de saisir ces enjeux de manière inhabituelle, en commençant ce texte non par un exposé d'ordre théorique ou philosophique, mais par la description succincte de cartes dessinées rendant compte des mouvements, des chemins d'élèves et d'une enseignante dans deux classes (aux pratiques montessorienne et apparentée) aux frontières abolies. Ces cartographies seront ensuite confrontées à un modèle opposé, disciplinaire, comme archétype d'un fonctionnement sur des frontières rigides et infranchissables. En réintroduisant les notions de seuil et de limite, nous esquisserons enfin ce que pourraient être les conditions présidant à une abolition des frontières dans la classe, en soulignant l'importance de rendre cet espace habitable et habité.

Poser la question des frontières à l'école peut s'effectuer sous des formes multiples : frontières visibles et moins visibles entre les différents espaces scolaires – périscolaire, classes, cour, extérieur (Rayou, 2015) ; frontières temporelles entre les temps de loisirs, d'accueil, de récréations et les temps plus strictement dédiés à l'instruction ; frontières, enfin, et sans que cette liste soit limitative, liées aux contenus d'enseignements, eux-mêmes souvent adossés aux limites nationales².

Mais les frontières peuvent également être envisagées de l'intérieur même de la salle de classe, espace clos et limité, lorsqu'elle est temporairement fermée sur elle-même pour le temps de l'enseignement – les quatre murs de la classe, leurs fenêtres et leurs portes. Ceci suppose de considérer que la classe ne constitue pas une aire homogène : il existe une charge symbolique, utilitaire et imaginaire différente selon que l'élève ou le maître se situe au tableau, au bureau du professeur, au fond de la classe, sur le seuil de la classe, ou, bien entendu, dans des aires ou « coins » à la thématique dédiée. En outre, du point de vue de l'élève, il existe dans une classe au moins deux frontières efficientes, quoiqu'invisibles : la « place » de chaque élève, de laquelle ce dernier n'est pas supposé bouger sans autorisation ; le « rang » ou « l'îlot » qui regroupe plusieurs élèves et sert éventuellement au travail ou à la gestion de la classe.

La frontière politique et géographique ne connaît d'existence concrète que dans le cadre d'un État, c'est-à-dire aussi d'une institution. Elle permet, souligne Jacques Lévy (2003, p.384) – qui la définit d'un point de vue politico-géographique – « aux différences entre modes de vie, systèmes juridiques, organisations politiques de s'exprimer de manière topologique ». Si nous déclinons ce constat à l'espace de la classe, les frontières permettent d'établir la distinction entre deux modes d'existence distincts : celui du professeur, qui est libre d'aller et venir dans l'ensemble de l'espace, et qui par ailleurs gère le temps ; celui des élèves, qui voient leur espace restreint aux frontières de leur table ou de leur place, et dont la liberté de se mouvoir est régie par le premier, dans le cadre préétabli du temps institutionnel. Ces deux modes d'existence peuvent par ailleurs connaître des arrangements et des souplesses : ils sont sans doute une des traces visibles de l'autorité professorale en action.

¹ Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire « Lettres, Idées, Savoirs » (LIS), Université Paris Est Créteil, École supérieure du professorat et de l'éducation de Créteil.

² La question de l'ouverture et des conditions d'ouverture de ces limites est étudiée dans ce dossier. Voir les textes de Samia Langar et Jean-Marc Lamarre notamment.

Cet usage du terme de « frontières » est certes ici extensif, et peut apparaître d'ordre métaphorique ; il présente néanmoins l'avantage, nous le verrons, de porter l'accent sur l'une des fonctions, l'une des dimensions du concept de « frontière » sur lesquelles insiste un géographe comme Michel Lussault : les frontières sont aussi des lieux de passages, des seuils. Ne peut-on alors envisager de s'intéresser aux effets de seuil au sein même de l'espace classe, en les envisageant comme des enjeux éducatifs ?

Nous chercherons ici à envisager quels sont les effets possibles de ces frontières et de l'abolition de ces frontières dans une classe. Ceci suppose de considérer que la vie humaine s'articule à son milieu et son espace – ce que nous proposent les termes de « géographicités » (Dardel, 1990), l'idée « d'homme spatial » (Lussault, 2007) ou encore la notion de « médianité » chez Augustin Berque (2009), cette interaction dynamique entre l'individu et le milieu. Appliquées à l'école, et de manière encore plus restreinte ici à la classe, ces notions permettent de nous interroger sur les effets de l'organisation spatiale sur l'élève et l'enfant, dans son rapport au monde et aux autres. La didactique, à sa manière, a déjà souligné cet élément, en soulignant que la relation didactique et éducative s'appuie sur l'espace, sur son organisation et ses frontières, sur une « portion de réel », pour reprendre une expression de Guy Brousseau (1986, p.87) : c'est ce qu'elle nomme le « milieu ». L'enjeu n'est pourtant pas seulement didactique – celui des savoirs – mais également politique. En la matière, Étienne Balibar (1997, p.374) rappelle que la frontière ne fonctionne pas seulement de manière *extérieure*, mais produit des effets *intérieurs* par l'appropriation et l'intériorisation, créant un rapport à l'identité ou aux identités, de soi et des autres. Dès lors, de la frontière comme élément d'autorité découlent aussi des manières d'être au monde comme futur citoyen. Si le rapport à l'espace est aussi un rapport à l'autorité, quels effets sur l'autorité et la construction de la citoyenneté peuvent générer des classes soit aux frontières renforcées, soit aux frontières abolies ?

Nous proposons de saisir ces enjeux de manière inhabituelle, en commençant ce texte non par un exposé d'ordre théorique ou philosophique, mais par la description succincte de cartes dessinées rendant compte des mouvements, des chemins d'élèves et d'une enseignante dans une classe aux frontières abolies. Ces cartographies, inspirée des cartes de Fernand Deligny étudiant les trajectoires des enfants autistes de son centre des Cévennes (Alvarez de Toledo, 2013, p.1), seront ensuite confrontées à un modèle opposé, disciplinaire, tel que décrit dans le *Surveiller et punir* de Michel Foucault, comme archétype d'un fonctionnement sur des frontières rigides et infranchissables. En réintroduisant les notions de *seuil* et de *limite*, nous esquisserons enfin ce que pourraient être les conditions présidant à une abolition des frontières dans la classe, en soulignant l'importance de rendre cet espace habitable et habité. Nous partons ici d'un modèle conscript, qui est celui de la pédagogie Montessori.

Dans la mesure où ce texte s'appuie sur des observations effectuées à partir d'une pédagogie différente, par ailleurs aujourd'hui en vogue et dont certains partisans médiatiques assument parfois une rupture avec l'idée même d'école publique, permettons-nous d'effectuer une précision méthodologique. L'objectif de cette réflexion est de chercher à produire des modèles, des formes « génériques », pour reprendre la formule avancée par la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2008). Il s'agit de penser les pratiques d'éducation sous une même forme générique, à partir des pratiques non scolaires et scolaires, typiques ou différentes. Les pratiques différentes de scolarisation ici décrites – qui ne sont ni les seules valables, ni les seules intéressantes pour l'école, mais dont nous partons car nous les observons et les étudions de manière approfondie depuis plusieurs années – sont ainsi pensées comme une opportunité de réflexion supplémentaire, ici à partir de la notion de frontières, dans l'optique d'une école pour tous.

1. Les frontières abolies : cartographie de chemins enfantins

■ Intention

Les cartes présentées ci-dessous ont été tracées à partir d'observations effectuées dans des classes maternelles, Montessori ou fonctionnant par « ateliers autonomes ». À partir de photos prises plusieurs fois par minute, nous avons retracé, en dessinant grossièrement l'espace de la classe, les trajectoires effectuées par trois élèves et une enseignante sur un temps, pour la plupart, égal à deux heures de travail continu. Ces tracés ne sont pas représentatifs, mais possiblement exemplaires de ce qu'il se passe dans ces classes, où les frontières ont été abolies.

Ces cartographies ne vont pas seules ; elles sont, notamment pour le travail avec Jeanne, éducatrice 3-6 ans à Lyon³, le fruit d'une recherche de type ethnographique, supposant des interactions continues avec l'enseignante et des échanges entre recherche et pratiques, une immersion régulière, plusieurs fois par an dans sa classe depuis 2015, une formation – quoique sommaire – à cette pédagogie, ainsi qu'une étude philosophique des textes et un travail d'histoire fondé sur les archives. Ce type de recherche s'inscrit dans la lignée du travail « d'anthropologie didactique » (Go, 2007, p.22) articulé à la philosophie de l'éducation qu'effectue maintenant depuis de nombreuses années Henri Louis Go au sein de et avec l'École Freinet de Vence.

Inspirées des cartographies effectuées par Fernand Deligny, ces cartes entendent donner à voir, dans une forme de saisissement poétique, le mouvement enfantin en train de se faire, ici pour quatre mouvements, recueillis à des dates différentes, pour des individus différents et dans un contexte différent. Ces cartes n'ont aucune prétention scientifique au sens de preuve statistique des trajectoires enfantines dans ces classes. Dans la mesure où elles donnent à voir des trajectoires qui se ressemblent, elles cherchent plutôt à rendre compte de cette réalité du mouvement en classe, faisant effectuer à la théorie un pas de côté qui pourrait s'apparenter à une démarche d'ordre anthropologique – s'il faut comprendre avec Tim Ingold que « l'anthropologie est *la philosophie lorsqu'elle prend en compte les gens* » (Descola & Ingold, 2014, p.71). Il s'agit en ce sens de saisir une « culture » scolaire spécifique – et avec elle, de saisir comment les individus qui s'y trouvent peuvent évoluer, en interaction avec ces environnements – « leur savoir-faire, leur capacité de jugement, leur langage corporel » (p.47).

Cette culture est, dans le cas présenté, montessorienne ; elle constitue *un exemple possible parmi d'autres* pour illustrer une classe aux frontières abolies. Elle est donc intéressante de manière générique, pour penser le rapport de l'élève à l'espace de la classe ; mais elle est également intéressante de manière plus circonscrite, en raison des porosités importantes qui existent depuis quelques années entre cette référence pédagogique et les pratiques dites « d'ateliers autonomes », ou encore « d'ateliers individualisés de manipulation ». En cela, observer des pratiques montessoriennes « orthodoxes »⁴ ou strictes peut permettre de donner des outils supplémentaires pour saisir ou théoriser les pratiques de la maternelle publique.

■ Le mouvement dans la pensée montessorienne : esquisse d'une justification théorique

Le texte montessorien définit le mouvement comme une partie prenante de l'éducation. Maria Montessori récuse toute approche hygiéniste ou utilitariste du mouvement – venant notamment remédier au surmenage ou à l'inactivité enfantine. Il entend être issu d'une conception anthropologique que l'on trouve déjà énoncée chez Édouard Séguin, et qui fait du mouvement corporel le corollaire du mouvement intellectuel, de l'esprit, et du mouvement « spirituel » – ce dernier terme

³ Dans le milieu Montessori, les enseignants sont nommés « éducateurs », d'où la dénomination utilisée ici.

⁴ Le terme de pratique « orthodoxe » a été proposé par Ovide Decroly dans les années 1920 pour faire la différence entre les praticiens qui appliquaient la pédagogie Montessori *stricto sensu*, et ceux qui préféraient effectuer des mixages de pédagogies différentes. Decroly était partisan du second camp. Cette distinction n'était pas que pratique : elle permettait également d'effectuer la distinction entre ceux et celles qui s'inscrivaient plutôt dans le réseau montessorien, et ceux et celles qui s'inscrivaient plutôt dans le réseau de l'Éducation Nouvelle.

pouvant recouvrir à la fois l'activité psychique, les émotions et les affects. « L'esprit et le mouvement sont les deux parties d'un cycle unique, et le mouvement en est l'expression supérieure », écrit ainsi la pédagogue (Montessori, 2010, p.83). Le texte montessorien lie étroitement le mouvement à la volition et au désir. Pour cette raison, la pédagogie montessorienne entend permettre à l'enfant à la fois de libérer son mouvement propre, et le maîtriser par l'inhibition. La libération est supposée participer de la construction psychique et intellectuelle de l'enfant en ce que le mouvement est pensé comme un « trait d'union entre l'esprit et le monde » (Montessori, 1935, p.81). L'inhibition et la maîtrise, pour leur part, entendent affiner le travail du désir, de la volonté et la concentration enfantine par le travail du corps et le travail de la main.

Ce sont ces raisons qui mènent les classes montessoriennes⁵ à se construire sur une double continuité spatiale et temporelle. L'élève se déplace à loisir dans l'ensemble de la classe et dans l'ensemble des lieux et aires, sans contrainte temporelle. L'accès au matériel, aux équipements, aux lieux d'aisance, aux points d'eau, à la nourriture sont permanents. À cette liberté de déplacement se conjugue la liberté de placement pour l'activité, assis ou allongé, sur un tapis ou assis sur une table, et il arrive qu'un enfant change de place au cours d'une même activité lorsque celle-ci dure. Le temps, pour sa part, se déploie sur la longue durée – sur deux plages continues, matin et après-midi, sans interruption, donc sans récréation, toujours pour éviter d'interrompre le mouvement, donc le travail de l'enfant – car « travail et mouvement sont une seule et même chose », rappelle la pédagogue (Montessori, 1949, p.119). Il n'est pas question ici de réfléchir à la place du mouvement dans les classes montessoriennes⁶, mais plutôt de donner à voir plusieurs versions de ce mouvement, ces chemins enfantins. Tous donnent à voir des tracés proches.

■ Chemins enfantins

Ces chemins ont été tracés à partir d'observations effectuées dans une classe maternelle Montessori à Lyon, mais également dans une classe maternelle publique de Réseau d'éducation prioritaire fonctionnant sur le mode des « ateliers autonomes » sur l'ensemble de la journée, en Lorraine (pour le chemin d'Adel). Plusieurs critères ont présidé à ces choix. Pour la maternelle publique, l'enseignante, sensibilisée à la pédagogie Montessori, fonctionne de cette manière depuis plus de cinq ans ; elle est une personne active au sein de l'Association générale des enseignants de l'école maternelle publique (AGEEM). Pour la maternelle Montessori, l'enseignante possède le diplôme de l'Association Montessori Internationale 3-6 ans, et témoigne d'une expérience significative de cette pédagogie (plus de vingt ans de métier). En outre, l'école dans laquelle elle exerce est en contrat avec l'État, ce qui garantit les acquis d'instruction ; enfin, l'enseignante et l'école sont inscrites dans le mouvement Montessori lié à l'Association Montessori Internationale. L'ensemble de ces critères ne garantit bien entendu pas par lui-même des pratiques correctes de la pédagogie, mais constitue une suite d'indicateurs matériels préalables. Les observations en maternelle classique ont eu lieu en 2017, les observations en maternelle Montessori entre 2015 et 2018.

• *Javier, 4 ans et demi, matinée (9h-11h)*

Les déplacements de Javier (figure ci-après) ont été recueillis une matinée d'avril 2016, en classe Montessori. Javier témoigne de nombreux déplacements, dans tout l'espace de la classe. Beaucoup de ses déplacements sont utilitaires (extérieurement utilitaires, ils sont retracés en jaune). Les carrés verts sont les lieux où il travaille et se concentre : contrairement à ce que

⁵ Celles dont les pratiques sont issues des formations de l'Association Montessori Internationale, qui tiennent lieu ici de norme. La question des bonnes pratiques ou des pratiques « correctes » (Go, 2007) en pédagogie est une question qui ne peut être abordée ici de manière précise. Nous faisons le pari qu'il est possible, au-delà de la pluralité des approches et des pratiques de classe, de définir une suite de critères pour établir ce que serait une pratique correcte de la pédagogie Montessori – pratiques qui peuvent servir de repères pour des mixages ou des adaptations.

⁶ Deux de ces cartes ont déjà été exploitées dans un article : Bérengère Kolly (2018), « Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et liberté de mouvement de l'enfant », *Tréma*, n°50, En ligne <https://journals.openedition.org/trema/4309>. La carte de Javier y est commentée de manière plus précise.

pourraient laisser croire ces dessins, Javier reste en activité presque 1h30 sur les deux heures que représentent ces déplacements.

- *Mistu, 3 ans et demi, après-midi (14h-16h)*

Les déplacements suivants sont ceux de Mitsu, d'un an plus jeune. Ils ont été retracés un après-midi de mars 2017, dans la même école. Nous avons essayé de spécifier les moments : les flèches représentant les observations ; les tourbillons les moments de rêverie manifeste ; les carrés avec un E majuscule les moments d'interaction avec un adulte (correspondant aux présentations, ou aux simples interactions) ; les croix entourées d'un cercle les activités spécifiques comme le rangement. On peut voir que Mitsu investit tout l'espace, et que les trajectoires plus aléatoires (en pointillés) semblent plus nombreuses. Mistu multiple les activités, et présente moins de concentration que Javier. Elle est moins autonome, et a beaucoup plus d'interaction avec l'adulte – sans que nous puissions savoir ici s'il s'agit d'un effet de l'âge, du contexte ou d'autre chose.

- *Adel, 4 ans et demi, temps d'atelier autonome (9h20-10h20)*

Les déplacements d'Adel ont été recueillis lors d'une matinée de mars 2017, en maternelle classique proposant des ateliers individualisés de manipulation. Adel s'est longuement déplacé au début de l'heure (ces déplacements constituent l'essentiel des tracés), semblant chercher l'activité qui lui conviendrait. Sans jamais faire appel à l'enseignante, il marche dans la classe en regardant soit ses camarades, soit les différentes activités à sa disposition (les flèches indiquent la direction de son regard, les ronds les endroits où il marque une pause). Brusquement, il s'empare d'une activité, s'installe à la table et reste en activité sans discontinuer jusqu'à la récréation.

- *Jeanne, « éducatrice » maternelle 3-6 ans, matin (9h-11h)*

Cette dernière cartographie retrace les déplacements de Jeanne, maîtresse des 3-6 ans (de la classe de Mitsu et Javier), pour le temps de travail (après l'accueil, et avant le rangement – temps collectif). Ces déplacements ont été dessinés un matin de mars 2018. Les points verts représentent les « présentations », c'est-à-dire les moments, généralement individuels (mais auxquels assistent parfois plusieurs élèves) où l'enseignante présente le fonctionnement d'un matériel. Celles-ci ont lieu à différents endroits de la classe, dans la mesure où la maîtresse ne possède pas de lieu réel et symbolique qui lui appartienne, comme un bureau. Une présentation peut durer de quelques minutes à 20 minutes. Pendant ces deux heures, Jeanne présente l'épluchage des fruits (3 minutes), les volumes (23 minutes), les pinces (4 minutes), les cuivres (20 minutes), et passe un long moment avec un enfant en difficultés d'attention pour l'activité « flotte coule » (38 minutes). Les points bleus représentent ce que nous nommons les *attentions*, c'est-à-dire les moments où l'enseignante s'arrête quelques secondes à quelques minutes pour répondre à une question, solliciter un enfant. Ne sont pas retracées ici les interactions verbales qui ont lieu pendant les présentations ou les déplacements.

Cette cartographie ne vise qu'à donner à voir une première approche des déplacements de l'enseignante.

Les déplacements de Javier

Les déplacements de Mitsu

Les déplacements d'Adel

Les déplacements de Jeanne

2. Espace, frontières dans la classe et prévalence du maître

■ Les frontières dans un modèle disciplinaire : Surveiller et punir

Pour saisir en quoi ces chemins arpentés par les élèves et l'enseignante, de manière similaire, différent d'un modèle plus classique, il aurait été intéressant de comparer ces tracés à d'autres effectués dans un cadre plus classique. De telles cartes auraient néanmoins posé un problème de taille : dans une classe typique, y compris en maternelle, les déplacements libres des élèves sont encadrés par des temps précis (regroupement/ateliers), donc aussi encadrés par l'enseignant qui autorise ou non les élèves à se rendre dans les différents « coins » lorsqu'un élève a terminé.

En l'absence de tels éléments de comparaison, nous proposons de revenir sur le chapitre de l'ouvrage *Surveiller et punir* décrivant les institutions disciplinaires, et avec elles la salle de classe, comme un espace topographique fondé sur la limite et la construction d'espaces exclusifs. Ce chapitre largement commenté permet, pour la question qui nous intéresse, de souligner combien le modèle disciplinaire s'attache et se fonde sur les frontières – comprises ici principalement sous la forme de *barrière spatiale*, et sous la forme de *ruptures temporelles*, à l'inverse donc du premier modèle esquissé plus haut.

L'objectif, écrit Foucault au début du chapitre « Discipline » est de composer un « quadrillage » de l'espace et du temps. Si Foucault (1975, p.174) n'utilise pas le terme explicite de frontières, il montre comment la classe fonctionne au moyen de limites et de barrières. Ces dernières sont décrites comme des moyens de transformer « les multitudes confuses, inutiles ou dangereuses en multiplicités ordonnées », c'est-à-dire de gérer le nombre.

Le quadrillage est pour cette raison la meilleure manière d'organiser et de maîtriser l'espace : il permet en effet de sectionner ce dernier de manière « cellulaire » et sérielle (p.168). La classe fonctionne ainsi sur une segmentation et une individualisation de l'espace toujours plus grandes : ainsi elles permettent d'abord de repérer plus aisément chaque individu géographiquement – puisque chacun est assigné à une place à un moment donné ; elles permettent ensuite d'éviter toute agglomération, tout collectif menaçant l'ordre établi.

« Il s'agit d'établir les présences et les absences, de savoir où et comment retrouver les individus, d'instaurer les communications utiles, d'interrompre les autres, de pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l'apprécier, la sanctionner, mesurer les qualités ou les mérites. [...] La discipline organise un espace analytique » (*ibid.*).

À ce quadrillage spatial répond un quadrillage temporel. Le temps scolaire est également segmenté et fractionné, de manière toujours plus grande et précise. Ceci permet tout d'abord une optimisation, utilitaire, du temps (Pallotta, 2012, p.11), en évitant tout temps mort et toute perte ; cela permet en outre, et nous en venons à l'objectif politique, une entrée du temps dans les corps. Nous sommes bien en présence d'un dispositif disciplinaire : la fragmentation de l'espace encadre et optimise le collectif, selon des « tactiques » combinant des individualités localisées – la circulation et le mouvement étant préétablis et maîtrisés ; la fragmentation du temps, pour sa part, augmente « la maîtrise d'une durée qui échappe », en particulier l'oisiveté, qui est pourchassée. « L'emploi du temps devait conjurer le péril de le [le temps] gaspiller – faute morale et malhonnêteté économique » (Foucault, 1975, p.178).

Ainsi, dans le modèle disciplinaire, le sériage spatio-temporel est à la fois utilitaire, moral et politique : le quadrillage de l'espace et du temps bénéficie aux structures de pouvoir, et en particulier au maître, qui distribue les places, permet ou refuse le mouvement des élèves. Foucault s'appuie sur le règlement de Jean Baptiste de La Salle pour montrer que si le maître autorise ou refuse les mouvements des élèves, il peut également, pour des raisons disciplinaires ou morales, inter-

caler, si besoin, « un écolier léger et éventé soit entre deux qui soient sages et posés, un libertin seul ou entre deux qui ont de la piété » (p.173).

La pertinence de l'exemple foucaldien, pour la question qui nous intéresse, est que l'espace et son quadrillage ont une visée explicitement politique, celui de la discipline et du dressage des corps. Dans cette discipline, l'espace joue un rôle majeur en ce qu'il construit, dans le réel du corps de chaque individu, valeurs et normes : « Ce sont des espaces mixtes : réels puisqu'ils régissent la disposition de bâtiments, de salles, de mobiliers, mais idéaux, puisque se projettent sur cet aménagement des caractérisations, des estimations, des hiérarchies » (p.174).

L'espace *rend visible* et *sanctionne* le comportement moral, ce qui est autorisé, interdit ou souhaité, et régit le « non conforme » – ainsi, le placement sur un rang, dans un sens ou un autre, sera le témoin visible de la grâce ou de la disgrâce. Les frontières viennent ainsi engendrer, sanctionner et renforcer les normes de comportement : elles agissent comme une fonction de « configuration du monde » (Balibar, 1997, p.375), qui peut être considérée à la fois selon ses objectifs (du côté de l'institution) et selon ses effets (du côté des élèves).

■ **Le corps et le mouvement du professeur dans une classe typique**

Les écoles classiques sont aujourd'hui loin de ce modèle disciplinaire. Néanmoins, le quadrillage du temps et de l'espace reste un fonctionnement valable, ainsi que le sériage du temps et le quadrillage de la classe en unités individuelles fixes. Le temps et l'espace de la classe appartiennent de fait au professeur : il est celui qui circule, se place, s'arrête ou au contraire ne fait que passer, selon les moments et selon les intentions didactiques qui sont les siennes. Si frontières il y a, elles sont sans doute davantage à l'appréciation du professeur et à l'autorité de ce dernier, et passent par son corps. Le travail de Claude Pujade-Renaud, dans les années 1980, le soulignait déjà : pour Pujade-Renaud (1983, p.56 et 132), le professeur « entretient [...] un rapport corporel et affectif à l'espace de la classe » ; son corps, pour cette raison, est décrit comme une « métaphore du discours de l'institution scolaire ». Quant au temps, outre qu'il reste celui de l'institution – temps de l'ouverture et de la fermeture, des récréations, parfois sanctionnées par une sonnerie – il appartient de la même manière au professeur, qui découpe l'emploi du temps en séquences et séances, détermine les temps de travail et de détente, et bien entendu dirige le contenu des enseignements.

Pour toutes ces raisons, l'espace de la classe reste ainsi, pour l'enseignant, « son » espace (p.96), y compris dans des cadres moins contraints comme la maternelle, où l'alternance des temps de « regroupement » et « d'ateliers » et la plus grande liberté de mouvement des élèves s'articulent encore à un espace-temps maîtrisé par le professeur.

Si la prévalence du professeur dans l'organisation des savoirs et leur transmission semble être un corollaire inévitable à la hiérarchie propre à l'éducation, ou encore à l'exercice de transmission qui prévaut dans l'école, il semble néanmoins tout aussi intéressant de nous pencher sur l'effet que ces frontières investies et proposées par le professeur peuvent avoir sur l'élève. Les frontières de la classe impliquent une contrainte intellectuelle à laquelle répond la contrainte corporelle. Cette contrainte est celle, spatiale, des déplacements, du placement dans la classe, et celle, temporelle, du suivi collectif, du temps imposé par l'enseignant, qui cadre le travail, c'est-à-dire qui le permet et le fait cesser – lorsqu'il est l'heure du regroupement, ou du rangement, ou l'heure de passer à un autre exercice. Ces éléments sont des exemples concrets possibles, nous n'y revenons pas ici, de cette « configuration historique particulière », identifiée comme la « forme scolaire », en continuité avec l'école classique telle que nous la connaissons, comme le décrit Guy Vincent (1980, 1994), et qui propose « une conception de socialisation de l'enfance qu'opère l'institution scolaire » (Go, 2014, p.147).

Il faudrait, plus que nous le faisons ici – aussi parce que nous décrivons un autre modèle – étudier de près l'effet des contraintes corporelles sur cette configuration particulière de l'école et de la classe. En 2008, en réfléchissant sur la notion de frontière dans l'école, et avec elle sur la citoyenneté pensable dans le cadre scolaire, Étienne Balibar (2008, p.45) soulignait l'importance

qu'avait à ses yeux la notion de « désobéissance civique » et le fait que l'école puisse aussi préparer « à la résistance et à la désobéissance ». Il ne s'agit pas, souligne-t-il, de faire de l'école un lieu où l'on *enseigne la désobéissance*, mais plutôt de réfléchir aux conditions faisant de l'école un lieu « où la nécessité de désobéir [ne soit pas] systématiquement délégitimée » (*ibid.*). L'éducation civique et citoyenne passe à l'école principalement par les contenus d'enseignement (éducation morale et civique) et, depuis les nouveaux programmes, par une mise en œuvre concrète des valeurs de la République dans l'école. Balibar en appelle ainsi à s'adresser non pas seulement aux « individus abstraits », mais aux « enfants réels » ; et sur ce point, réfléchir aux frontières dans la classe pourrait constituer une piste pour soutenir une éducation au vécu concret du « gouvernement de soi-même » tel qu'Alain (1959, p.224) le définissait – comme prélude à la véritable obéissance du citoyen, à la soumission à la loi collective, mais également à la résistance à cette même loi lorsqu'elle apparaît injuste ou inique.

3. Abolir les frontières n'est pas abolir les limites : l'enjeu d'« habitabilité » de l'école

Pourrait-on transposer à l'école l'idée proposée par Balibar (1997, p.380) que la déconstruction des frontières relève d'une exigence de « démocratie radicale » et de lutte contre tout « durcissement autoritaire » ? La disparition des frontières dans l'espace de la classe est-elle un moyen de penser une forme scolaire plus démocratique ?

À propos de la « citoyenneté des enfants » à l'école, le philosophe souligne la difficulté qu'engage la subsistante « frontière anthropologique » entre âge adulte et enfance, frontière qui paraît « infranchissable, bien que personne ne sache *où elle passe exactement* » (Balibar, 2008, p.46). En d'autres termes, est-il possible à l'école d'abolir la distinction anthropologique entre adulte et enfance, donc aussi l'autorité du premier sur le second, le premier étant en charge de la transmission et du savoir ?

L'abolition des frontières dans l'espace et dans le temps de la classe sont ici présentées comme une piste pratique possible, peut-être, pour penser ce paradoxe : éduquer à la liberté dans un cadre contraint, faire de l'école un lieu où la désobéissance ne soit pas légitimée. La liberté de mouvement, d'espace et de temps dans la classe suppose que les élèves puissent s'approprier et vivre leur espace : prélude au gouvernement de soi, donc aussi à l'obéissance et à la désobéissance, sans que ne soit mise en cause la hiérarchie éducative propre à la transmission des savoirs.

Il faut pour cela rappeler que l'abolition des frontières au sens défini ci-dessus n'est synonyme ni d'abolition des limites ou des règles de vie, ni d'abolition d'un *rythme* donné à l'espace par l'adulte – et dans les classes montessoriennes, ce rythme concerne précisément le « matériel », c'est-à-dire ce qui sert de support à la transmission de la culture. L'abolition des frontières temporelles et spatiales, articulées aux choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant, viendrait ainsi nourrir avant tout *l'habitabilité* de l'espace à l'école, tel que la définit Jean-François Dupeyron (2017, p.163) : l'habitabilité dépasse ainsi l'hospitalité, en permettant un « rapport intime avec les lieux habituels de vie », c'est-à-dire à la fois l'architecture, l'environnement et les relations humaines – qui sont, dans le cadre que nous avons décrit, favorisés, puisqu'ils permettent, au-delà de la maternelle, la multiplication des échanges informels entre enfants, et entre adultes et enfants.

Pour le comprendre, revenons à l'exemple montessorien, où l'espace sans barrières reste structuré par des règles éthiques et collectives réintégrant des limites réelles et symboliques entre élèves. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'annoncer que le modèle montessorien est valable et/ou le seul valable, mais d'essayer de réfléchir à ce qui, à partir de ce modèle, peut être pensé pour l'école. Dans le modèle montessorien, chaque espace de travail – le *lieu* où l'élève fait son activité – est investi d'une garantie d'invulnérabilité : un tapis n'est ni piétiné ni enjambé ; un élève qui travaille ne peut être dérangé, et se voit garantir une distance minimale entre son espace de

travail et les élèves vaquant à leurs occupations. Ces règles consacrent ainsi une aire précise, l'espace individuel de travail, matérialisé par le support (table individuelle, plateau, tapis), et réintroduit ainsi un seuil, à la fois symbolique et réel, qui vient rendre habitable l'espace en rendant possible à la fois le travail individuel et la vie collective.

Se joue ici, au-delà de la constitution d'un *espace* propre à la personne dans un lieu fondamentalement collectif, la répétition matérielle d'un *contenant* psychique nécessaire à la constitution du soi. La frontière de l'espace de travail devient ainsi une « enveloppe » au rôle symbolique et psychique : il s'agit de pouvoir confirmer le sentiment et la réalité de l'individualité – le fait de se sentir unique (Anzieu, 1985, p.83). La constitution de frontières individualisées dans un espace libre répond alors à ce que Didier Anzieu théorise comme le « moi-peau » : la compréhension du Moi comme une « enveloppe » dont la peau serait à la fois le support biologique et le paradigme philosophique. « L'instauration du Moi-peau répond au besoin d'une enveloppe narcissique et assure à l'appareil psychique la certitude et la constance d'un bien-être de base » (p.61).

L'exemple pris ici fonctionne, il est vrai, dans un cadre de travail totalement individualisé : plaider pour une abolition des frontières dans la classe suppose sans aucun doute de réfléchir au type de pédagogie employé dans cette même classe. Il serait pour cette raison intéressant d'interroger la liberté de mouvement de l'élève dans un cadre autre, selon un travail par projets ou en groupes, ou même selon des modalités plus classiques. Une des conditions semble de ne pas faire de l'espace sans frontières un espace sans règles constitué de trajectoires individuelles qui se croisent, mais plutôt un lieu habité d'îlots temporairement protégés, mais poreux – constitués par des limites ou des seuils symboliques qui n'empêchent ni l'observation, ni le dialogue, et qui peuvent être franchis ou abaissés à tout moment. À cette condition, les enfants pourraient devenir ces « nomades » loués par Gilles Deleuze (2000), qui se déplacent, non au hasard, mais d'un point d'eau à un autre.

Conclusion

Ce texte n'est ici qu'une esquisse d'une réflexion autour des effets qui pourraient être ceux d'une abolition des frontières à l'intérieur de la classe – si l'on comprend les *frontières* comme ce qui serait instauré par le maître (le franchissement nécessitant son autorisation), et non comme des *limites* rythmant l'espace, le temps et la relation interindividuelle, et créant des effets de seuils nécessaires à l'interaction.

Cette disparition des frontières semble pouvoir avoir plusieurs effets conjoints : du côté du professeur, une modification de son activité de contrôle ou de maîtrise du groupe ; du côté de l'organisation de classe, une ouverture rompant avec son passé disciplinaire ; du côté des élèves, une auto-organisation de l'espace, à la fois individuelle et collective, leur permettant de réguler leur espace propre. Abolir les frontières dans la classe, sur un modèle donné ici par l'école maternelle, permettrait ainsi de repousser les frontières à l'extérieur de la classe, faisant de cette dernière un lieu où l'enfant pourrait expérimenter une liberté de relation à l'espace et au temps.

Références

- ALAIN (1959), *Propos d'un normand. 1906-1914. Tome IV*, 4 septembre 1912, Paris, NRF Gallimard, p.224-225.
- ALVAREZ DE TOLEDO Sandra (2013), *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Ferdinand Deligny, 1969-1979*, Paris, L'arachnéen.
- ANZIEU Didier (2006/1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod (Préface d'E. Séchaud).
- BALIBAR Étienne (2008), « Obéir ? Désobéir ? L'enfant, l'école et le nouveau métier de citoyen », *Après-demain* 2008/1 (n°5, NF), p.41-46.

- BALIBAR Étienne (1997), *La crainte des masses. Politique et philosophie avant et après Marx*, Paris, Galilée.
- BERQUE Augustin (2009), *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin.
- BROUSSEAU Guy (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7(2), p.33-115.
- COHEN-AZRIA Cora, CHOPIN Marie-Pierre & ORANGE-RAVACHOL Denise (2016), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactique*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- DARDEL Eric (1990), *L'homme et la terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, Éditions du CTHS.
- DELEUZE Gilles (2002), *Ile déserte et autres textes – 1953 – 1974*, Paris, Minuit.
- DESCOLA Philippe & INGOLD Tim (2014), *Être au monde. Quelle expérience commune ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon (Préface de M. Lussault).
- DUPEYRON Jean-François (2017), *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Nancy, PUN-EDULOR.
- DUPONT Louis (2008), « De la géographicit et de la mdiance », *Gographie et cultures*, n63, p.3-4.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GO Henri Louis (2014), « Formes de comparatisme. Comparatisme en jeu : la forme scolaire », *ducation et didactique*, vol.8, n3, p.147-150.
- GO Henri Louis (2007), *Freinet Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- KOLLY Brengre (2015), « Le statut de la norme chez Maria Montessori : « norme humaine » et norme sociale », dans H.L. Go (dir.), *Normes pour apprendre*, Nancy, Presses universitaires de Nancy – ditions universitaires de Lorraine.
- KOLLY Brengre (2018), « L'enfant comme paradigme, le sujet avec autrui : quelles modifications pour l'ducation ? », dans M. Derycke & P. Foray (dir.), *Care et ducation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy – ditions universitaires de Lorraine.
- LVY Jacques (2003), Article « Frontire », *Dictionnaire de la gographie et de l'espace des socits*, Paris, Belin, p.384-385.
- LUSSAULT Michel (2007), *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil.
- MONTESSORI Maria
- (2010/1943), *L'ducation pour un monde nouveau. Confrences donnes New Delhi*, Paris, Descle de Brouwer (Traduction de J. Oudin).
 - (1952), *Pdagogie scientifique. La dcouverte de l'enfant*, Paris, Descle de Brouwer.
 - (1949), *L'Esprit absorbant*, Paris, Descle de Brouwer.
 - (1935), *L'enfant*, Paris, Descle de Brouwer.
- PALLOTTA Julien (2012), *L'cole mutuelle au-del de Foucault*, Toulouse, ditions Euro Philosophie, Bibliothque de philosophie sociale et politique.
- PRAIRAT Eirick (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- PUJADE-RENAUD Claude (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF.
- RAYOU Patrick (dir.) (2015), *Aux frontires de l'cole. Institutions, acteurs et objets*, Paris, Presses universitaires de Vincennes.
- SENSEVY Grard (2008), « Le travail du professeur pour la thorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, n57 | 2008, p.39-50.
- VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'ducation prisonnire de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les socits industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT Guy (1980), *L'cole primaire franaise. tude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.