

Aménager les espaces

Méthodologie

Sous la direction de Claudie Faucon Méjean
Claude Ancely, Marie-Claude Cornac,
Catherine Dumas et Christine Livérato

L'auteur et les autrices remercient chaleureusement :

- Jacques Bossis, pour sa contribution initiale et pour ses nouvelles idées toutes les minutes. Il a apporté sa pierre aux fondations de notre réflexion et nous lui en sommes infiniment reconnaissants.
- L'ensemble de l'équipe éducative de la maternelle Barbacane (Carcassonne), en particulier la directrice Vanessa Dézérable et les ATSEM (Marie-Françoise Durand, Brigitte Garcia, Marie Garcia) pour avoir pris part activement à l'expérimentation du projet.
- Les élèves, l'équipe éducative de la maternelle Villalier (Aude) ainsi que les services municipaux de la ville pour leurs interventions bienvenues.
- Mysticlolly, enseignante en Lozère ainsi que ses élèves et ses collègues pour leur partage d'expérience et leur accueil exceptionnel dans ce magnifique village lozérien.
- Marie Faugères Gabaldon pour sa complicité et les échanges riches et enthousiastes que nous avons eus avec elle.
- Les équipes de toutes les circonscriptions autour de l'hexagone et à l'île de La Réunion pour leur accueil à l'occasion des conférences ainsi que tous les enseignants qui, par leurs retours d'expériences, leurs questionnements, nous ont permis de faire évoluer notre travail.
- Clara Livérato pour son investissement.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

1. Enseigner à l'école maternelle

L'école maternelle, histoire	5
L'école maternelle, fonctionnement.	8
L'enseignant, ses trois fonctions	15
Le bien-vivre à l'école, un enjeu pour l'enseignant	17

2. Enseigner en espaces d'apprentissages

Penser l'espace pour répondre aux besoins des enfants	18
Mettre en œuvre le dispositif des espaces d'apprentissages	28
Définir les espaces	36
Les bénéfices attendus	61

3. Quels apprentissages dans les espaces ?

Espaces d'apprentissages et neurosciences	75
Des apprentissages différenciés : des parcours individualisés	81
Jouer pour apprendre	86
Coopérer pour apprendre	88
Des scénarios pour apprendre	92
Des espaces laboratoires pour apprendre	99

4. Un suivi efficace de chaque élève

Parcours d'élèves	104
Des dispositifs collectifs au service des progrès individuels	124
Des outils pour la mise en œuvre	127

Questions – Réponses

Extraits d'échanges à la fin des conférences	140
Conclusion	150

Enseigner à l'école maternelle

L'école maternelle, histoire

L'école maternelle a connu une lente évolution. Oscillant entre un lieu de garde permettant de « laisser grandir » les enfants et une véritable école « primarisée », elle a aujourd'hui la volonté de s'adapter aux jeunes enfants et de permettre leur épanouissement.

Elle a connu ses prémices dans les premières « écoles à tricoter » créées en 1770 par le pasteur Oberlin. Pour la première fois, on envisageait de confier l'éducation des enfants non abandonnés ou orphelins à quelqu'un d'autre que la famille. L'objectif principal de l'accueil de ces enfants de 4 à 7 ans était d'en faire de futurs ouvriers et l'on consacrait 3 à 4 heures par jour à l'apprentissage du tricot. D'autres apprentissages étaient proposés (alphabet, calligraphie, calcul mental, histoire naturelle avec du travail autour d'herbiers ou encore histoire biblique). Oberlin confiait ces activités à des villageoises appelées « conductrices de la tendre enfance » qu'il formait et à qui il fournissait du matériel pédagogique (jouets éducatifs, appareils scientifiques ou encore pochoirs pour l'écriture).

Après s'être largement développées au Royaume-Uni pour former les futures ouvrières, les *Infants Schools* ou « salles d'asile » se sont créées en France dans le seul but de sortir les enfants des classes populaires de la rue et de leur donner des habiletés pratiques et des soins. En 1828, c'est la marquise de Pastoret qui ouvre l'une des premières à Paris, aidée des dames patronnesses.

« En première ligne, se présentent les écoles les plus élémentaires de toutes, celles qui sont connues sous le nom de salles d'asile, et où sont reçus les petits enfants de l'âge de

Portrait de la maitresse d'école Louise Scheppler (1763-1837), créatrice des écoles maternelles et collaboratrice du pasteur Jean-Frédéric Oberlin. ►



Ph. ©leemage.com

deux à six ou sept ans, trop jeunes encore pour fréquenter les écoles primaires proprement dites, et que leurs parents, pauvres et occupés, ne savent comment garder chez eux [...]. Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, [...] l'utilité physique, intellectuelle et morale des salles d'asile est donc incontestable ; elles sont la base et pour ainsi dire le berceau de l'éducation populaire ; elles profitent enfin directement aux parents eux-mêmes ; car les mères, libres des soins qu'exigeaient d'elles leurs jeunes enfants, peuvent se livrer sans inquiétude au travail et tirer constamment un salaire de leur journée¹. »

Ces lieux pouvaient accueillir jusqu'à 150 à 200 enfants. Ils étaient mixtes et ouverts aux enfants dès l'âge de deux ans.

Dès 1845, Marie Pape-Carpantier, directrice de salle d'asile, met en avant la nécessité de former le personnel qui accueille les enfants de façon à éviter que ces structures ne se transforment « ici, en garderies où les enfants réunis et inoccupés contractent de funestes habitudes ; là, en école où leur intelligence est énervée par des études prématurées qui leur font prendre le travail en dégoût : double tendance également funeste, et dont il faut préserver avec soin l'institution² ».

Les lois Jules Ferry (1881) intégreront définitivement les salles d'asile dans le giron de l'instruction qui deviennent alors, avec Pauline Kergomard, les « écoles maternelles ».

Le décret du 2 août 1881 précise ses missions

« Article premier.

Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

Article 2.

L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

- les premiers principes d'éducation morale ;
- des connaissances sur les objets usuels ;
- les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture ;



1. Circulaire relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 concernant l'instruction primaire (du 4 juillet 1833), loi Guizot.

2. Circulaire du 20 août 1847 concernant les candidats à la direction ou à l'inspection des salles d'asile.

- des exercices de langage ;
- des notions d'histoire naturelle et de géographie ;
- des récits à la portée des enfants ;
- des exercices manuels ;
- le chant et des mouvements gymnastiques gradués. »

L'arrêté du 22 juillet 1882 souligne, quant à lui, sa spécificité :

« L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école. [...] Les directrices devront se préoccuper beaucoup moins de délivrer à l'école primaire des enfants déjà fort avancés dans leur instruction que des enfants bien préparés à s'instruire. »

Il faut attendre les années 1960-1970 pour que les classes favorisées investissent massivement l'école maternelle et infléchissent le programme vers le bien-être de l'enfant.

« On avait compris, dès la fin du XVIII^e siècle, la nécessité de mettre les jeunes enfants à l'abri des dangers de la rue mais la seule préoccupation du gardiennage avait inspiré les créateurs des salles d'asile [...]. Très rapidement, les manifestations spontanées de la vie du jeune enfant telles que le jeu, l'activité libre, ont été reconnues comme révélatrices de ses besoins fonctionnels. La croissance, dans tous les domaines, n'apparaissait plus comme la résultante de l'accumulation des connaissances mais comme une lente construction dont l'enfant lui-même devenait l'artisan, à côté de l'adulte³. »

« Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée⁴ favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités⁵. »



Ph. © Jean Pottier/KHARBINE-TAPABOR

3. Circulaire sur l'école maternelle du 2 août 1977.
 4. Dans les classes maternelles (NdA).
 5. Article 2 de la loi Haby du 11 juillet 1975.

L'école maternelle, fonctionnement

Des pratiques traditionnelles

Le plus souvent, les différents dispositifs scolaires mis en place procèdent d'une intention ancrée dans l'habitude, le mimétisme, la reproduction de pratiques ancestrales héritées de l'histoire de la maternelle.

Les ateliers

La meilleure des illustrations en est la mise en œuvre des incontournables « ateliers tournants ».



Le raisonnement est simple : pour un collectif de vingt-huit élèves à gérer, l'enseignant⁶ identifie quatre groupes : les deux premiers à charge du maître et de l'agent territorial spécialisé de l'école maternelle (ATSEM), les deux derniers en autonomie. Cette organisation l'oblige à avoir sans cesse un œil rivé sur la pendule, un autre sur l'activité de l'ensemble des élèves. Au bout du compte, elle lui laisse bien souvent le sentiment de déplacements stériles qui n'ont engendré que

6. Nous avons, dans cet ouvrage, opté pour la forme neutre « enseignant » pour plus de lisibilité, mais nous sommes bien conscients que ce sont souvent des « maitresses », et donc des enseignantes, qui exercent en école maternelle. « Enseignant » fait référence ici aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité de genres.

de rares échanges sur les apprentissages. Or si cette logique gestionnaire part d'une intention louable de gérer de petits groupes, elle ne répond pas aux besoins des enfants et ne peut satisfaire davantage les adultes.

Notre équipe a analysé cette pratique et la questionne au regard des limites qu'elle peut représenter, tant pour l'enseignant que pour l'enfant.

Les raisons de cette pratique	Les limites pour l'enseignant	Les limites pour l'enfant
Par habitude : « J'ai toujours vu cette organisation. »	Ne plus se questionner sur l'intérêt d'un tel dispositif.	Développer les mêmes automatismes pour toutes les tâches à accomplir : entendre son nom, se lever, s'asseoir, produire, dater, signer, ranger.
Par facilité : « Le dispositif est aisé à mettre en place : passation de consignes, installation rapide du groupe. »	S'assurer, en permanence, de la bonne compréhension individuelle de la consigne.	Se sentir insécurisé : se retrouver face à une tâche à réaliser, imposée et vide de sens.
Par gain de temps pour la préparation : « Quatre ateliers à prévoir qui vont tourner dans la semaine. »	Gérer l'absentéisme des élèves : l'atelier doit-il leur être à nouveau présenté ?	Ne pratiquer qu'une fois dans la semaine la peinture, l'argile, le jeu mathématique, l'activité graphique...
Pour la maîtrise du collectif : « Ils sont tous occupés. »	Avoir une bonne gestion du temps : si l'activité est trop facile, le groupe sera vite inoccupé ; si elle est trop ardue, le groupe ne sera pas autonome et sollicitera constamment l'aide de l'adulte.	<ul style="list-style-type: none"> • Être inscrit d'office à un atelier non choisi et réaliser sa tâche sans envie ni désir. • Enchaîner les fiches photocopiées pour occuper le temps.

<p>Pour la sécurité : des déplacements et des mouvements sous contrôle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler en permanence aux élèves où est leur place. • Scruter sans cesse les comportements des enfants pour repérer qui s'ennuie, qui ne comprend pas, dans le but d'éviter des individus qui s'agitent sur leur chaise, se tortillent ou font du bruit. 	<p>Ne pas choisir ses locuteurs, donc peu de possibilités d'interactions langagières nouvelles entre pairs ou avec l'adulte.</p>
<p>Pour le côté rassurant de la trace.</p>	<p>Attendre une trace trop normée et trop vite « scolaire ».</p>	<p>Comparer sa production à celle de ses pairs, dévaloriser ses capacités.</p>
<p>Pour développer l'autonomie de l'enfant.</p>	<p>Évaluer son apprentissage : qu'a-t-il réellement appris ?</p>	<p>Ne pas se sentir autonome : sa place, son activité, ses pairs lui sont imposés.</p>
<p>Par manque d'intérêt ou de connaissance sur la construction des apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas comprendre, ne pas savoir analyser les résultats de l'élève. • Ne pas respecter la zone proximale de développement⁷ de chaque individu. 	<p>Avoir le sentiment de ne pas apprendre.</p>
<p>Par manque d'intérêt ou de connaissance sur les besoins de l'enfant.</p>	<p>Incompréhension du comportement de l'enfant.</p>	<p>Mal vivre l'école.</p>

Malgré ce schéma assez critique, la mise en ateliers témoigne pourtant d'une faculté des enseignants à accepter de ne plus avoir la main sur toute la classe et à tolérer la diversité. Mais également, elle révèle une capacité des enfants à chercher, expérimenter, travailler seuls si l'adulte leur offre des situations stimulantes. 

7. La « zone proximale de développement », introduite par le psychologue russe Lev Vygotski, désigne la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul (son niveau actuel de développement) et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide (NdA).

Ce pourrait être, dans une autre utilisation, un bon moyen de différenciation pédagogique ; c'est en ce sens qu'il conviendrait de revoir la fonction de ces ateliers, actuellement couteuse en préparation pour une pertinence et une efficacité très limitées.

Les regroupements

Une autre pratique emblématique de l'école maternelle, très usitée, mérite une attention particulière : le regroupement.



Un espace lui est dédié pour que tous les enfants de la classe puissent être assis ensemble, au même moment. Il peut avoir lieu à différents moments de la journée et n'a pas toujours les mêmes fonctions. Ces temps collectifs égrènent la journée et n'évoluent pas toujours dans le bon sens : si, en début d'année, l'enseignant veille à ce qu'ils soient le plus courts possible, par la suite, de mois en mois, leur durée s'allonge généralement au détriment du temps de concentration et de l'intérêt de l'élève. Ainsi, la somme des regroupements quotidiens est supérieure aux temps dédiés pour les activités individuelles ou en petits groupes. Mais si ce dispositif semble inévitable, est-il pour autant efficace et nécessaire ?

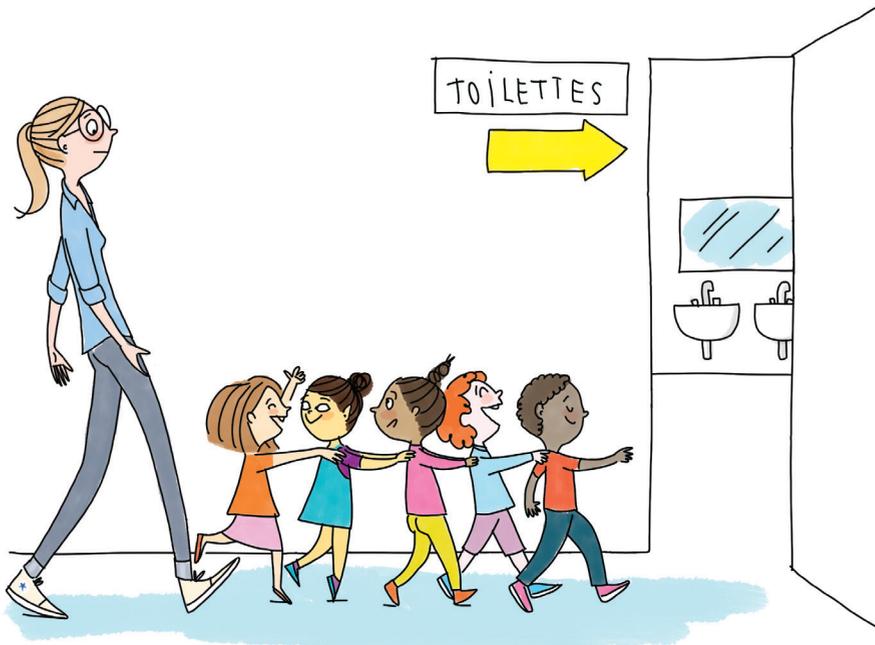
Ce tableau met en lumière les raisons mais également les limites du regroupement pour l'enseignant et les élèves :

Les raisons de cette pratique	Les limites pour l'enseignant	Les limites pour l'enfant
Pour les activités ritualisées : construction des repères spatiotemporels, appel, lectures offertes, comptines...	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'attention collective. Allonger la durée du regroupement qui augmente tout au long de l'année. 	Se concentrer sur un long monologue, quelques fois sur un dialogue entre pairs et adultes, s'ennuyer, s'agiter, subir la contrainte de la longueur du temps.
Pour présenter l'ensemble des consignes de travail.	S'assurer de l'attention collective.	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre la réalisation des tâches demandées : le parasitage des pairs qui parlent et qui bougent fait perdre des informations. Identifier sa tâche et s'en souvenir.
Pour partager des pratiques.	Vérifier que chacun puisse à un moment ou un autre présenter son travail.	Ne pas se sentir concerné.
Pour réfléchir ensemble.	Équilibrer la participation active et la réflexion.	S'impliquer dans la tâche.
Pour présenter des productions.	Rester centré sur ses objectifs.	Attendre uniquement la présentation de sa production et ne pas porter attention à celle d'autrui.
Pour livrer ses points de vue.	Gérer l'incapacité de certains élèves à le faire. Impliquer chacun individuellement.	Subir ou au contraire se réfugier derrière les enfants écrans (ceux qui s'expriment tout le temps).
Pour un retour évaluatif.	Trouver l'équilibre entre l'attention au collectif et l'attention à l'individuel.	Comprendre les procédures cognitives des pairs.
Pour découvrir.	Anticiper l'imprévisible, l'excitation des enfants.	Attendre de l'enseignant essentiellement une posture de magicien.

Le regroupement est un exercice difficile pour tout enseignant débutant en maternelle : gestion du temps, de l'intérêt des enfants, de la participation orale, de la réflexion. S'il est vécu comme un temps d'équilibre périlleux pour l'enseignant et d'un intérêt relatif pour l'enfant, il faut en changer la formule. Il mérite d'être revisité car il s'avère indispensable pour des raisons qui seront détaillées dans un autre chapitre.

Les déplacements collectifs

D'autres activités se pratiquent essentiellement en grand groupe, comme par exemple les déplacements collectifs. Communément nommés « le rang » ou « le petit train », ils font partie, au même titre que les dispositifs en ateliers et le regroupement, d'une idée reçue de l'école maternelle qui veut que la gestion du groupe soit prioritaire sur les besoins de l'individu.



Les raisons de cette pratique	Les limites pour l'enseignant	Les limites pour l'enfant
Pour le gain de temps : tous ensemble pour aller plus vite.	Gérer le bruit.	Manquer d'autonomie.
Pour répondre à un besoin : l'enfant doit passer aux toilettes avant une activité.	Occuper ceux qui n'en manifestent pas le besoin, éviter les conflits avec les opposants.	Ne pas pouvoir s'isoler, ne pas avoir d'intimité pour les enfants pudiques.
Pour éprouver le plaisir du déplacement en « petit train ».	Perdre du temps pour se mettre en place.	Arriver à se déplacer tous au même rythme : difficulté de se synchroniser à la vitesse du groupe.
Pour éviter le manque de surveillance concernant des enfants qui se retrouvent seuls aux toilettes.	Passer son temps à répondre de manière récurrente tout le long de l'activité à la question : « Est-ce que je peux aller aux toilettes ? »	Se sentir en insécurité, confiné dans un espace clos et bruyant.
Pour vérifier s'ils se lavent correctement les mains après l'activité peinture.	Attendre que tous aient fini leur activité, presser les « retardataires ».	Travailler au même rythme que les autres enfants : devoir cesser sa production en cours de réalisation pour accompagner les autres aux toilettes.
Pour gérer les débordements : « qu'ils ne se mouillent pas trop, qu'ils ne jouent pas avec l'eau ».	Monopoliser un adulte aux toilettes.	Ne pas pouvoir s'autoévaluer : est-ce que je me débrouille bien ? Est-ce que je sais faire tout seul ?
Pour être prêts ensemble à sortir dans la cour.	Stresser tous les enfants pour être le plus efficace possible en un temps réduit.	S'ennuyer et avoir chaud pour les enfants qui sont habillés en premier.

Même s'il ne constitue pas un vecteur d'apprentissage et s'impose plus comme une contrainte du côté de l'enfant, ce type de déplacement semble inévitable quand il répond à des impératifs horaires : sortir ensemble dans la cour de récréation, se déplacer pour aller faire les activités sportives dans la salle de jeu... Il peut, toutefois, se gérer de manière fluide.

Ainsi, par exemple, pour l'habillage avant la sortie dans la cour, dès que quelques enfants sont vêtus, l'enseignant les accompagne à l'extérieur et l'ATSEM finit la tâche avec le reste du groupe ; chacun rejoint l'enseignant dès qu'il est habillé. De même, pour le lavage des mains, des lingettes dans la classe ou un seau d'eau facilitent les simples débarbouillages. Ou encore, pour limiter les premiers passages aux toilettes, les parents peuvent accompagner l'enfant avant son entrée en classe...

Et la liste des activités qui définit l'école d'un sincère « la maternelle, c'est comme ça » est encore longue : les rituels, le goûter, etc.

Ces pratiques, perpétuées par la tradition, répondaient à un besoin ressenti par les enseignants de gérer un nombre conséquent d'enfants dans les années soixante-soixante-dix⁸ et voulaient rompre avec une école maternelle qui tenait davantage de la salle d'asile autrefois. Dorénavant, elles se heurtent frontalement aux savoirs que les spécialistes ont construits sur les enfants de 3 à 5 ans depuis des décennies. Mais si l'ensemble des partenaires continue à penser la classe comme un collectif et non comme un groupe d'individus, l'aménagement de l'espace mis en œuvre ne peut répondre que très partiellement aux besoins de chacun.

C'est pour cette raison que l'école est encore qualifiée de « trop violente » : elle doit, désormais, devenir « bienveillante ».

L'enseignant, ses trois fonctions

Aujourd'hui, le métier d'enseignant a profondément évolué. Il n'est plus l'instituteur des débuts, celui qui vivait au-dessus de l'école, celui qui assurait les fonctions de secrétaire de mairie, celui dont un des objectifs principaux était de former les bons pères ou bonnes mères de famille.

L'enseignant du XXI^e siècle est pluriel tant les disparités sont grandes sur le territoire français. Et pourtant cet enseignant est seul face à ses objectifs : permettre à l'enfant de grandir et de s'épanouir en personne responsable et autonome. Pour cela, il s'est transformé en passeur, accompagnateur, compagnon de route, guide.

Nous distinguerons trois grandes fonctions dans son rôle : **éducative, pédagogique et collaborative.**

8. Cf. rapport IGEN n° 2011-108 – octobre 2011.

Fonction éducative

Le rôle de l'enseignant est en premier lieu d'accueillir l'enfant dans un monde nouveau, celui de l'école. Ce nouveau monde est régi par des règles. Cette micro-société n'existe que par le cadre posé par l'enseignant. Il est fait de respect, de tolérance, d'écoute et d'entraide. Les enfants s'approprient ces valeurs et principes en entrant à l'école. Elles sont le socle du « bien vivre ensemble » à l'école et leur permettent de s'engager réellement dans les apprentissages.

L'enseignant est celui qui leur permet de construire ces fondations en proposant en particulier une organisation en espaces d'apprentissages.

Fonction pédagogique

Pour Paulo Freire, pédagogue brésilien qui a longuement travaillé sur la question de l'autonomie, c'est à l'apprenant de produire son apprentissage. Il a longuement milité pour l'alphabétisation des adultes de milieux pauvres et en conclut « qu'enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production ou sa construction⁹ ».

C'est donc à l'enseignant de créer un contexte favorable à l'appropriation des apprentissages et de permettre aux apprenants de pouvoir « lire le monde de manière critique ».

La méthode des espaces permet de mettre en œuvre concrètement et de manière individuelle ces principes.

Fonction collaborative

Accueillant des enfants dans des situations sociales et personnelles variées, l'enseignant doit veiller à ce que chacun et chacune trouve sa place et s'épanouisse dans l'aménagement qu'il va proposer. **Tout doit participer à un accueil harmonieux, le plus individualisé possible, qui visera la réussite de tous.** Dans ce but, l'enseignant veillera à expliquer sa démarche aux familles, mais aussi à les impliquer dans la réussite de leur enfant.

L'ensemble de l'équipe éducative y sera nécessairement associé : les enseignants, les ATSEM, la collectivité territoriale.

9. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Paulo Freire, Éditions Érès, 2006, p. 40.

Le bien-vivre à l'école, un enjeu pour l'enseignant

Malgré les contraintes (institutionnelles, logistiques, pratiques, organisationnelles...), l'enseignant a un rôle à jouer dans l'organisation de l'espace. Les choix qu'il fera devront permettre à ses élèves de mieux apprendre.

Chaque enfant est précieux car il est unique pour son enseignant. Unique mais jamais vraiment seul dans un groupe classe où les fonctionnements en ateliers et les regroupements font très vite oublier ce que chaque enfant a de particulier. La pédagogie des espaces oblige à tenir compte du caractère particulier de l'enfant.

La réussite d'un jeune élève n'appartient pas en totalité à l'enseignant mais résulte de la combinaison de plusieurs facteurs : le processus de maturation de l'enfant, l'apport de l'entourage proche (parents, frères et sœurs), l'apport de l'environnement (ordinateurs, jeux...), le rôle et l'intervention des différents adultes de l'école. Il faut rester humble et savoir partager cette réussite.

En revanche, la responsabilité de l'enseignant est importante dans le désir d'aller à l'école et le bien-vivre à l'école : la pédagogie des espaces, en ce sens, est fondamentale parce qu'elle respecte les besoins physiologiques, moteurs et cognitifs de l'individu. Elle le sécurise et le rend disponible pour les apprentissages. Cette réussite appartient aux enseignants et à l'ensemble de la communauté éducative.