



Aménagements flexibles et coopération entre élèves

Sylvain Connac¹, Catherine Hueber² et Laurent Lanneau³

¹*Université Paul-Valéry de Montpellier, France*

²*Office Central de la Coopération à l'École, France*

³*Académie de Strasbourg, France*

Pour citer cet article:

Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), pp. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>

Résumé : Les pratiques pédagogiques actuelles accordent une importance forte aux aménagements flexibles de l'espace. Les élèves sont autorisés et encouragés à se déplacer en classe et à y choisir des assises différentes pour travailler et apprendre. Le principe de cet article est l'étude d'une conséquence de cette flexibilité : la coopération entre les élèves. Nous avons suivi et observé méthodologiquement une classe d'élèves de 8 à 10 ans, en France, qui ont l'habitude de travailler selon ces modalités. Nous avons réalisé des captations vidéos tout au long de l'année scolaire puis mené des entretiens d'autoconfrontation avec plusieurs élèves. De l'analyse de ce matériau, nous en avons déduit que les organisations flexibles conduisent effectivement les élèves à coopérer, mais que les libertés permises nécessitent plusieurs précautions : former les élèves à la coopération pour éviter les malentendus, introduire un dispositif de limitation des libertés pour favoriser l'autorégulation et penser les différentes postures possibles des enseignants pour articuler apprentissage et enseignement.

Mots-clés: apprentissages scolaires - autorégulation - coopération entre élèves - déplacements - flexibilité pédagogique - libertés

Introduction

Depuis l'enseignement mutuel du début du 19^{ème} siècle, encadré par un maître et des moniteurs et accueillant dans de grandes salles des élèves de tous âges autour de longues tables bancs, le système scolaire a évolué et s'est peu à peu structuré différemment. Il s'est doté progressivement de bâtiments et de matériel organisant la scolarité par classe d'âge et par degré, conditionnant ainsi un aménagement de classe et une pédagogie qui perdurent.

Initiées par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, les réflexions et les expérimentations autour des aménagements ne cessent pourtant d'interroger la place de l'élève, de l'enseignant et des apprentissages. D'espace d'écoute symbolisé par une série de rangées face au maître, la classe se réfléchit aujourd'hui en espace flexible invitant les élèves à interagir et à coopérer pour mieux apprendre.

La présente étude, à visée exploratoire et compréhensive, a pour objectif d'étudier les liens entre flexibilité et coopération dans une classe où celle-ci est explicitement introduite. Le choix d'une approche phénoménologique permet d'apporter un éclairage sur ce qui favorise et entrave les apprentissages au sein d'une classe à fonctionnement flexible.

Cadre théorique et conceptuel

La flexibilité des espaces en pédagogie

En classe, les aménagements flexibles se pensent selon une logique pédagogique centrée sur l'élève et son confort dans la classe (Bluteau *et al.*, 2019). Sans modèle prédéfini, ils peuvent prendre différentes formes en fonction des besoins des enseignants et de leurs styles pédagogiques. Ce mouvement vers des pédagogies centrées sur les apprenants et la prise en compte de la diversité des élèves revêt alors une dimension évolutive. New (2000) distingue deux fonctions complémentaires d'un établissement scolaire : celle de bâtiment qui abrite et celle de construction sociale qui induit les démarches d'apprentissages. C'est en ce sens que les pédagogies actives ou coopératives induisent chez de nombreux enseignants un réaménagement de la classe pour faciliter les modes d'enseignement et d'apprentissages mis en place (Park et Choi, 2014).

Les aménagements flexibles transforment la géographie d'une classe en îlots et coins dispersés, facilement déplaçables. L'espace est habité par des tables amovibles consacrées au travail en groupe, à la lecture et la consultation de documents ; des tapis de sol, des espaces de jeu et de création ; des ordinateurs ou des tablettes numériques, des tableaux

mobiles pour les besoins ponctuels d'explication ; parfois une mezzanine et/ou des extensions dans les couloirs, afin d'optimiser les surfaces à disposition (Maulini et Capitanescu Benetti, 2019).

Ces classes sont alors trois fois flexibles : d'une part, l'enseignant abandonne la disposition classique en rangées face au tableau, d'autre part, les espaces sont modifiables par les utilisateurs grâce à du mobilier modulable, et enfin, même si les meubles restent immobiles, chacun peut se déplacer et s'installer en fonction de la tâche à exécuter. L'enseignant peut également garder une place définie ou bien ne plus en avoir (Maulini et Capitanescu-Benetti, 2019). L'essentiel dans un aménagement flexible sont les mouvements facilités. Les élèves obtiennent le choix de la place où ils vont pouvoir s'installer selon l'activité ou le temps spécifique de l'emploi du temps, avec le plus souvent la perte d'une place attitrée. L'espace scolaire s'émancipe allant jusqu'à ne plus se réduire à la salle de classe mais annexant également d'autres espaces de l'établissement comme les espaces interstitiels et même l'extérieur (Mazalto et Paltrinieri, 2013). Kariippanon *et al.* (2018) écrivent :

« Lorsqu'ils sont conçus et utilisés efficacement, les espaces d'apprentissage flexibles offrent des environnements d'apprentissage où les élèves peuvent expérimenter une autonomie accrue en ayant la possibilité de faire une variété de choix à propos de leur apprentissage, de manière à contribuer à développer l'autorégulation, la collaboration et les interactions, tout en assurant leur bien-être » (p. 318).

Les origines des aménagements flexibles

Dans la Grèce Antique, le système éducatif était basé sur le dialogue, ce qui ne nécessitait aucune limite d'espace avec des élèves autour d'un enseignant. Au Moyen-Âge, la classe était donnée dans les locaux de l'église, dans le presbytère ou dans le chapitre du monastère. Deux modèles se suivent: celui de rangées se faisant face et celui d'une série de rangées alignées face à un pupitre (Maulini et Capitanescu, 2019). L'ère industrielle a poursuivi ce format avec la nécessité d'élargir les espaces pour répondre à la volonté d'éducation de masse (Park et Choi, 2014). L'organisation d'une salle de classe du primaire à l'universitaire a très peu évolué depuis. Pourtant des pédagogues de l'Éducation Nouvelle ont travaillé les liens entre la disposition des espaces dévolus aux élèves et la démarche pédagogique initiée par l'enseignant. Par exemple, en pédagogie Freinet, des espaces sont dédiés à des fonctionnalités spécifiques comme la bibliothèque, le laboratoire ou l'atelier d'impression. Il est même prévu la transformation de la disposition des lieux lors du conseil de coopérative (Maulini et Capitanescu-Benetti, 2020).

Antérieurs aux classes flexibles, les aménagements en ateliers sont nés en remplacement des salles d'asile en écoles maternelles qui, selon P. Kergomard (1895) ne permettaient pas des méthodes ouvertes et souples en raison de l'usage de gradins et grands bancs. Avec l'arrivée dans les écoles d'un nouveau mobilier (chaises individuelles de tailles différentes, tables ovales et matériel éducatif individuellement manipulable), il s'agissait de « rappeler la famille » (Kergomard, 1895, p. 282). Cette organisation décrite à partir de la fin des années 1920, permettait alors de nouveaux modes d'interactions (entre les élèves et avec l'enseignant) mais aussi « la recomposition rapide des espaces de classes » (Joigneaux, 2007, p. 152). Ainsi, les petites tables sont en mesure d'assouplir les délimitations spatiales du travail des élèves, ce qui contribue à favoriser leur liberté en classe, « comme chez eux » (*ibid.*, p. 153). Les enfants peuvent choisir entre s'asseoir à une table, s'allonger sur un tapis, rester debout, circuler, se rendre dans un « coin » (cuisine, lecture, mécanique...). Progressivement, une autre forme de fonctionnement en atelier se développe, les élèves étant répartis sur des tables différentes pour y réaliser les mêmes exercices, pouvant différer d'un groupe à un autre, sous le contrôle de l'enseignant. Cette organisation est prévue pour réduire le travail uniforme et l'enseignement collectif tout en s'adaptant à la psychologie de l'enfant et à sa liberté. Ce ne serait qu'à partir des années 1960 que ce mode d'organisation s'est répandu en France, avec l'accessibilité à du mobilier adapté, en alternance avec des regroupements collectifs (*ibid.*, p. 154).

De nos jours, l'utilisation des technologies numériques devient courante chez les enseignants dans leurs pratiques professionnelles, ce qui a forcément des répercussions sur l'aménagement des espaces. Les moyens d'atteindre le savoir se diversifient et la classe devient un « réseau » de personnes (enseignants et élèves) qui partagent leurs connaissances et mutualisent leurs apprentissages. Cette nouvelle conjoncture conduit à repenser la pédagogie, notamment du point de vue de l'agencement du mobilier et de la diversification des assises.

En effet, l'ergonomie du mobilier a des incidences sur le comportement des élèves et notamment leur agitation : de longues périodes assises sans mouvement altéreraient leurs comportements (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. Avec un aménagement flexible de classe, les élèves sont encouragés à partager l'espace ainsi que

les fournitures, les outils ou les supports scolaires, ce qui contribue à la rencontre et au respect des autres. Ils peuvent aussi se déplacer pour sortir d'une position statique continue et profiter ainsi de leurs besoins de matériel, informations et échanges pour bouger. La salle de classe devient un espace de vie et pas seulement un espace continu d'écoute. L'étude de Park et Choi (2014) indique que la position des corps en classe aurait des répercussions sur les possibilités de communication avec l'enseignant, la participation et la concentration des élèves.

Les règles d'un aménagement flexible sont souvent affichées pour les élèves :

« Choisis un endroit qui te permet de bien travailler ; utilise chaque siège de la bonne façon ; prends soin du matériel ; si l'endroit choisi ne fonctionne pas, change de place ; la maîtresse peut te déplacer à tout moment. »¹

Lorsque les élèves travaillent, ils disposent d'une variété d'options d'assises ou d'espaces pour faciliter leurs mouvements (Leroux *et al.*, 2021). En fonction de la tâche, ils ont la liberté de choisir où et comment s'installer. Ils sont autorisés à bouger pour pouvoir se reconcentrer sur une tâche. S'ils décident de rester seuls, ils peuvent s'installer à une table basse, se tenir debout, s'asseoir, utiliser un porte-bloc, se rendre à un bureau avec un ballon d'exercice (ou *gymball*) ou s'asseoir sur un tabouret. Les élèves ne sont pas encouragés à se promener et à jouer. Ils sont tenus aux mêmes exigences de travail que dans des contextes plus ordinaires. Ils n'ont souvent pas le droit de s'allonger par terre ou de rester debout s'il y a un travail de copie ou d'écriture à réaliser. Pour certains, le fonctionnement d'un aménagement flexible n'est pas le même qu'une classe avec des ateliers, une organisation désignée comme

« des moments durant lesquels les élèves sont dispersés par groupe au sein de plusieurs espaces de la classe, matérialisés par des ensembles de tables le plus souvent placées en vis-à-vis, et font des exercices qui diffèrent selon les ateliers » (Joigneaux, 2009, p. 19).

Flexibilités et apprentissages scolaires

Concernant les apprentissages, le programme SCALE-UP aux Etats-Unis montre une amélioration des performances dans de nombreuses compétences des étudiants universitaires et notamment des femmes et des minorités. La comparaison avec un espace classique montre une progression importante dans les apprentissages (Pellathy et

¹ Règles repérées en CP dans une école de Bolbec (76).
Connac, Hueber et Lanneau, 2022

Leibovich, 2008). Certaines études menées expliquent que les apprentissages sont favorisés par un environnement qui allie bien-être, interactions, coopération, soutien social, mouvement et créativité (Bluteau *et al.*, 2019).

Certaines études soulignent cependant que l'aménagement de l'espace ne serait pas un déterminant essentiel aux apprentissages. Ce seraient les pratiques pédagogiques mises en place dans cet espace qui devraient d'abord être prises en compte (Imms et Byers, 2017). L'aménagement flexible permettrait aux élèves de bouger pour améliorer leur concentration, de se sentir plus à l'aise dans une classe plus chaleureuse et en corrélation avec leur bien-être, plus autonomes dans leurs choix, avec la possibilité de pouvoir coopérer.

Les aménagements flexibles modifient également la liberté de choix des élèves. Il apparaît que cette liberté nécessite un accompagnement des élèves pour mieux comprendre l'utilité et les conséquences d'un choix fait antérieurement, afin d'affiner un futur choix selon la tâche, le confort et l'environnement (Walsh, 2019) mais également le déplacement, notamment celui qui permet de solliciter l'enseignant. Ainsi, les élèves engagés par la flexibilité pédagogique développeraient de l'autorégulation (Kariippanon *et al.*, 2018 ; Laquerre, 2018).

Ces organisations sont principalement développées avec une intention de différenciation pédagogique, pour ajuster l'enseignement en fonction des divers besoins et caractéristiques des élèves, de manière qu'ils puissent tous poursuivre des objectifs communs et libérer leur plein potentiel. Le principe est d'aider les élèves, à les rendre autonomes et responsables de leurs apprentissages en les aidant à s'approprier leur environnement tel qu'ils le désirent (Laquerre, 2018).

« Les principales intentions ciblées par les enseignantes concernent le respect du besoin de s'activer physiquement et des besoins d'autonomie et d'affiliation des élèves » (Leroux *et al.*, 2021, p. 26).

À ce titre, il s'agit d'une approche compatible avec les équilibres pédagogiques propres à une personnalisation des apprentissages (Connac et Durand, 2019). Cette personnalisation orientée vers de la différenciation serait moins envisageable dans des classes dites traditionnelles car l'aménagement doit aussi s'adapter aux besoins et spécificités des élèves (Kariippanon *et al.*, 2018). Les aménagements flexibles proposent donc des organisations scolaires cherchant à aider les élèves qui s'y trouvent à mieux apprendre. Pour cela, en raison des libertés qu'ils autorisent, des formes diverses de coopération s'y développent.

Flexibilité et coopération entre élèves

Selon Delzer (2015) et Havig (2017), cinq fondements marquent la base d'une classe flexible : le choix, le mouvement, le confort, la vie en communauté et la coopération. Ces fondements ne constituent pas des objectifs pédagogiques mais des leviers pour que les élèves apprennent aisément et de manière durable. De plus, les apprentissages sont influencés par la disposition et l'architecture des salles de classes mais également par les interactions entre élèves qui sont un facteur important pour la mémorisation (Park et Choi, 2014). Une organisation flexible de l'espace scolaire semble favoriser les interactions et la coopération entre élèves (Schunk, 2015), les assises et des espaces aménagés se prêtant bien aux jumelages, au travail en petit groupe ou aux discussions collectives, pour aider les élèves à apprendre ce que l'école attend d'eux.

L'aménagement de la classe ne se restreint pas à des espaces, à la disposition du mobilier, du matériel ou au climat de classe. Il dépend surtout des visées pédagogiques de l'enseignant (Massé, 2010). La coopération, et l'amélioration des interactions entre les élèves en particulier, sont des objectifs centraux d'un réaménagement. La qualité de ces interactions est d'autant plus importante que plusieurs études (Kariippanon *et al.*, 2018 ; Mercier *et al.*, 2016 ; Park et Choi, 2014 ; Bluteau *et al.*, 2019) montrent leur rôle positif dans le comportement et les apprentissages des élèves.

Favoriser cette coopération dans la classe est d'ailleurs un objectif central évoqué par des enseignants pour organiser l'espace de leur classe : « repenser [sa] classe [pour] rendre ça le plus collaboratif possible » (Leroux *et al.*, 2021, en ligne). Les enseignants qui réorganisent leur espace de classe disent ainsi privilégier le développement des compétences de coopération et de responsabilisation des élèves (Kariippanon *et al.*, 2018). Les élèves inscrits dans des classes aménagées de la sorte relèvent des facilités pour coopérer, travailler en groupe, mener des discussions actives et se sentent encouragés à participer (Alexander *et al.*, 2008). Une organisation flexible renforcerait donc le partage des connaissances et des informations entre les élèves et encouragerait la créativité (Park et Choi, 2014). Si les effets au niveau des apprentissages ne sont pas toujours révélés (Mercier *et al.*, 2016), en situation flexible, les échanges et l'investissement des élèves y seraient plus importants.

En pédagogie, il y a coopération dans toutes les situations où les élèves travaillent, agissent ou apprennent à plusieurs (Connac, 2017). La coopération entre élèves n'est donc pas une

méthode d'enseignement, ni un courant pédagogique précis. Elle regroupe des pratiques diverses et variées, pas toutes compatibles les unes avec les autres. D'un côté, des organisations centrées sur l'entretien d'un climat scolaire sécurisé : les conseils coopératifs, les marchés de connaissances, les discussions démocratiques, les élèves médiateurs ou les jeux coopératifs. D'un autre, des dispositifs orientés vers l'accompagnement des apprentissages scolaires : le travail en groupe, le travail en équipe, le travail en atelier, l'aide, l'entraide ou le tutorat entre pairs.

Cet ensemble polymorphe des pratiques de coopération entre élèves est issu à la fois des travaux en psychologie sociale (Piaget, Doise, Mugny, Perret-Clermont, Vygostki, Bruner...) et de la dynamique de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Oury, Cousinet, Profit, Bugnon, Pistrak, Korczak...). Nous préférons l'expression « pédagogies coopératives » parce qu'elle témoigne de cette pluralité. Ce que l'on désigne par « Pédagogie coopérative » (ou « *cooperative learning* ») est plus associé à une méthode nord-américaine d'enseignement (promue par des spécialistes comme Johnson et Johnson, Slavin, Kagan, Holubec...), basée sur un principe d'interdépendance positive entre les élèves, une responsabilité individuelle et une tâche de groupe. Elle regroupe différentes méthodes « visant à structurer des travaux de groupes dans les classes pour une meilleure efficacité » (Volpé et Buchs, 2019, p. 100).

Les pratiques pédagogiques de coopération, parce qu'elles ont une finalité de bénéfice individuel (Laurent, 2018), peuvent participer aux apprentissages des élèves. Autrement dit, la coopération entre élèves est d'abord un levier pour que les élèves apprennent (le cœur du métier d'élève – Perrenoud, 1994), ce qui conduit à relier prioritairement pédagogie à apprentissages. Ces pratiques coopératives se distinguent des pratiques collaboratives qui visent un objectif de production (ou de réalisation) et s'inscrivent ainsi dans la quête d'un but ou d'un projet commun. Cela peut donc être cohérent de penser des apprentissages collaboratifs (pour apprendre à travailler avec d'autres - Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), mais cela reste risqué de faire collaborer des élèves en espérant qu'ils apprennent sans se répartir de manière inéquitable les rôles (Meirieu, 1996).

Concrètement, au sein d'une classe coopérative, les élèves travaillent donc comme n'importe lesquels de leurs camarades. À certains moments, l'enseignant leur propose de coopérer (facultativement). En fonction de l'instant didactique choisi, ils peuvent travailler en groupe pour confronter leurs avis autour d'une situation-problème (plutôt en début de séquence), travailler en équipe pour concevoir, faire vivre et mener à terme un projet qui les rassemble, s'aider, s'entraider ou faire appel à un camarade tuteur pour ne pas rester

coincés face à un blocage devant une consigne (plutôt lors des phases d'exercisation et d'entraînement, cherchant à développer la mémorisation des contenus scolaires).

Il existe d'autres déclinaisons coopératives qui cherchent à rendre serein le climat au sein de la classe (notamment pour entretenir le calme et le sentiment de sécurité des élèves) et à développer des liens sociaux d'appartenance à un collectif. C'est le cas lorsque les élèves se réunissent en conseil, pour penser et décider démocratiquement des conditions les meilleures pour travailler ensemble. C'est aussi le cas avec les jeux coopératifs, surtout utiles lorsque tout va mal, pour fluidifier les relations, ou encore avec les discussions démocratiques pour aborder en réunion une question scientifique, littéraire ou philosophique.

Les recherches mentionnées témoignent donc de coopérations induites par les organisations pédagogiques flexibles. Toutefois, aucune ne semble avoir exploré les liens entre flexibilité et coopération lorsque celle-ci est explicitement introduite dans une classe par un enseignant.

Problématique et méthodologie de recherche

Question de recherche et organisation de la recherche

Nous vivons une période d'évolutions pédagogiques où les réflexions sur la flexibilité sont les bienvenues. Elle opérationnaliserait la volonté de centrer les attentions sur les apprenants et leur confort pour mieux apprendre, elle répondrait au moins en partie aux exigences d'une différenciation non stigmatisante (Connac, 2021), elle rendrait spontanée la coopération et elle faciliterait la concentration en autorisant les déplacements et des assises différentes.

La problématique que nous explorons met donc en tension d'un côté les libertés induites par les aménagements flexibles d'une classe, notamment à travers les situations coopératives qu'elles favorisent, et d'un autre le nécessaire climat de calme et de sérénité dans lequel les élèves ont besoin de se trouver pour se concentrer et apprendre (Connac, 2018). Un environnement flexible pourrait susciter davantage d'interactions positives, mais sont-elles toutes de bonne qualité (Pianta *et al.*, 2008) ? Autrement dit, en raison des organisations coopératives du travail, qui autorise des déplacements et des libertés supplémentaires aux élèves, les aménagements flexibles n'altèreraient-elles pas trop le climat scolaire en y acceptant de nouveaux parasites attentionnels ? C'est pour cela que

nous avons choisi la question de recherche suivante, centrée sur les liens entre aménagements flexibles, coopération entre pairs et apprentissages, à laquelle nous avons ensuite tenté d'apporter des éléments de réponse : au sein d'une classe à fonctionnement flexible mobilisant la coopération entre pairs, qu'est-ce qui favorise et entrave les élèves pour apprendre ? Nous avons pris le parti d'une recherche exploratoire, sans hypothèse apriorique. Cela nous a conduit à ne pas orienter les résultats présentés et à se placer ainsi dans une logique de théorie ancrée (Glaser et Strauss, 2010).

L'étude sur laquelle nous pouvons nous appuyer a été réalisée au sein de la *Forticl@sse* de Neuf-Brisach (située en Alsace, dans le Haut-Rhin en France). Cette école a été retenue en raison d'une double caractéristique : son équipe pédagogique s'est engagée dans la dynamique du « conservatoire de l'OCCE » (OCCE, 2020) (ce qui a permis la rencontre avec ces enseignants, une animatrice pédagogique et un chercheur) et les locaux ont réservé un espace de flexibilité pédagogique. Celui-ci correspond à un espace expérimental *Future Classroom Lab* en école élémentaire (Lanneau, 2019), un programme d'*European Schoolnet*. Il est mis à disposition des 5 classes d'une école d'environ 100 élèves pour y mener des pédagogies actives afin de développer les compétences du 21ème siècle (Lanneau, 2017). Profitant de la fermeture d'une classe et d'un projet de rénovation des bâtiments, l'équipe éducative, des représentants de la commune et des parents d'élèves ainsi que des partenaires comme l'OCCE du Haut-Rhin ont pensé la création d'un espace favorisant la mise en place de pédagogies actives avec un mobilier et du matériel adaptés. Ce laboratoire pédagogique de la *Forticl@sse* est fonctionnel depuis janvier 2019. La classe suivie accueille 27 élèves en CE2/CM1 et en ULIS (un dispositif d'inclusion d'élèves reconnus comme à besoins éducatifs particuliers).

La recherche a débuté en décembre 2019 et s'est poursuivie en février 2020. Elle a consisté à faire vivre une méthodologie phénoménologique de collecte de données, pour recueillir l'avis des élèves vivant au quotidien ces aménagements pédagogiques. Cela s'est traduit par une double série d'entretiens : en décembre 2019 (n = 11 – Codage « A » dans les verbatims) pour comprendre ce que les enfants disaient de ce fonctionnement et en février 2020 (n = 13 – Codage « B ») pour les faire réagir sur des images vidéos les montrant en activité (par l'intermédiaire d'entretiens d'autoconfrontation simple) et pour les interroger sur l'évolution du dispositif faisant suite aux analyses des entretiens de décembre (notamment, avec l'introduction d'un permis de circulation).

Nous avons pris pour choix épistémologique dans cette recherche de ne pas tenter de « prouver » une éventuelle efficacité des organisations de flexibilité pédagogique sur les

performances scolaires des élèves. En revanche, nous n'avons pas renoncé à tenter de « découvrir » ce qui se joue dans les classes où ces organisations de l'espace de travail sont développées. Nous avons donc opté pour une orientation compréhensive et phénoménologique. La phénoménologie correspond à l'explication des phénomènes, par l'étude de toutes les essences : du monde, de la perception, de la conscience... (Merleau-Ponty, 1945). Un phénomène est ici entendu comme l'expression d'une réalité perçue par un sujet, qui le reconnaît comme conscient à son niveau de singularité : ce qui est conscient pour une personne est un phénomène que l'on étudie.

Une méthodologie phénoménologique

Une approche phénoménologique postule une présence du monde, préexistant avant toute réflexion et propose une approche qui consiste à l'appréhender à partir des consciences : par la subjectivité et l'intentionnalité des êtres humains dans leur perception du monde. Cette approche du monde par les consciences s'appuie sur les vécus et les ressentis subjectifs des acteurs. Ces phénomènes correspondent donc, en phénoménologie, à la conscience de ce que chaque individu perçoit du monde (ici les élèves au sein de leur classe), à l'essence des perceptions. C'est pour cela qu'une épistémologie phénoménologique se place entre un extrême empirisme (les savoirs n'émanent que des faits) à un extrême objectivisme (par la seule théorie rationnelle, notamment des démarches expérimentales). En ce sens, la phénoménologie s'entend comme une approche scientifique constructiviste (par une mise à jour progressive des phénomènes de conscience), par sa démarche de compréhension qualitative du monde et des choses qui le composent (les réalités). Lorsque les recherches en pédagogies, comme celle-ci, s'attachent à l'étude des réalités praxéologiques, elles prennent pour objet une série de phénomènes : la conscience des organisations du travail, la conscience du matériel et des dispositifs introduits, la conscience de la manifestation de l'autorité, la conscience des valeurs évoquées... par les discours des élèves confrontés à certaines manifestations de leurs comportements.

Une démarche phénoménologique consiste donc à élucider et expliciter un sens présupposé dans une position naturelle (Hyppolite, 1971). Elle procède en deux étapes. D'abord une réduction phénoménologique (qui ne peut être jamais complète), mettant à jour les évidences liées aux expériences : s'en tenir strictement aux données pures de l'évidence directe, par une description empirique (s'appuyant essentiellement sur l'expérience). Dans cette recherche, cette réduction phénoménologique s'est traduite par des vidéos d'observation couplées à des entretiens d'autoconfrontation simple (Theureau, 2010) avec des élèves. Ensuite l'aperception, développant une réflexion critique des expériences

relevées, pour mettre à jour les déformations liées à la perception des données empiriques (Husserl, 2014). Le phénoménologue appréhende les faits tels que les acteurs en ont conscience, puis, dans un second temps, réalise des variations pour comparer les phénomènes. Le but d'une telle démarche est donc de souligner des répétitions de consciences qui ne souffrent plus de critiques majeures et ne semblent plus nécessiter de retour à l'évidence (Hyppolite, 1971). Une succession de corrélations, une vraisemblance, permettrait donc d'aboutir à des vérités eidétiques (relatives à l'essence intelligible des choses) qui, à leur tour, peuvent devenir des instruments d'analyse des phénomènes.

Pour la collecte de ces données de "conscienses d'élèves", nous avons procédé à des entretiens d'autoconfrontation simple, c'est-à-dire "de remise en situation par essentiellement, mais pas seulement, des observations et/ou enregistrements du comportement" (Theureau, 2010, p. 289). Ces modalités de collecte sont à l'origine issues du champ de la didactique professionnelle (Samurçay et Pastré, 2004) avec lesquelles il s'agissait d'interroger des professionnels pour verbaliser leurs compétences incorporées, travail particulièrement difficile et partial par le seul discours, facilité par le recours à de l'analyse de vidéos. « Afin de faciliter leur expression, un des moyens mobilisés en analyse de l'activité est de les confronter aux traces de leur activité » (Body, 2021, p. 128).

L'utilisation de vidéos permet d'enrichir la seule collecte par "papier-crayon" en proposant une distanciation plus importante du chercheur (puisque ce que l'on voit ne fait pas l'objet de tri). Cela rend plus accessible la conscience de l'acteur qui s'exprime à partir de ce qu'il voit de ses comportements et cela donne la possibilité, au cours des entretiens d'autoconfrontation, d'effectuer des pauses ou des retours en arrière pour mieux décoder et comprendre les détails de l'activité (Leblanc, 2012). Pour garantir une qualité suffisante d'image et de son, nous avons utilisé des caméras GoPro pour l'image (placées à distance discrète et non dissimulées des élèves) ainsi que des enregistreurs MP3 pour le son (déposés au centre de l'activité captée). Puis, nous avons utilisé un logiciel de montage vidéo pour synchroniser la bande image à la bande son, afin d'obtenir un ensemble clair à la diffusion et l'écoute. Tout cela ne prétend nullement estomper l'effet *Hawthorne* qui voit l'activité des observés modifiée par la présence d'observateurs (Mialaret, 2004). Ces déformations de la réalité participent au contexte de la recherche et conjoncturent les résultats présentés.

Une série de 24 entretiens d'autoconfrontations simples ont donc pu être réalisés dans ces conditions, pendant lesquels des élèves volontaires ont fait face à l'enregistrement audio et vidéo de leur activité au sein de la Forticl@sse. Le travail du chercheur a alors été de

favoriser “la clarification des procédures observées et l’externalisation des connaissances et des processus cognitifs organisateurs de l’activité” (Body, 2021, p. 134). Le temps passé en classe, ainsi que celui consacré à l’écoute des consciences des élèves s’apparentent à une participation de type ethnographique. Mais la méthodologie employée permet à la fois une distanciation du chercheur (qui ne relaie pas des perceptions personnelles) ainsi qu’une sincérité du discours des élèves qui ne peuvent se prononcer que sur les images visibles.

Les entretiens ont chacun fait l’objet d’une retranscription. Ces données écrites ont ensuite été soumises à des analyses de contenu catégorielles (Bardin, 1997 ; Connac, 2020), ce qui a été la base du chapitrage des résultats de cette étude.

Présentation des résultats

Une première série d’entretiens, une fois retranscrits et analysés, a fait apparaître plusieurs conclusions provisoires. L’équilibre entre le travail avec l’enseignant et celui par plan de travail semble apprécié des élèves. L’organisation flexible de la *Forticl@sse* est reconnue intéressante pour les élèves parce qu’elle ouvre des libertés et améliore le confort du corps, ce qui aide à la concentration. Elle autorise à ne pas tenir une position assise longue et à bouger, ce qui permet de sortir d’une position statique imposée. La coopération entre les élèves est considérée comme intéressante pour éviter les blocages et diversifier les idées. Elle pose des problèmes au niveau de conflits relationnels (disputes et tentatives de hiérarchisations) et de libertés utilisées pour déranger.

Un besoin de permis de circulation

Deux types de freins gênent de manière plus importante les élèves pour apprendre :

- le volume sonore parfois trop haut : « quand il y a du bruit, par exemple, quand je suis sur un mot j’arrive pas à l’écrire parce que ça me déconcentre. Quand il y en a qui parlent, ben du coup, je lève la tête et ça me déconcentre » (AC 6’03).
- les dissipations induites par les mouvements inhérents à la classe flexible : « après ça nous déconcentre à l’école. Alors après on peut pas trop bien travailler » (AC 4’41). « Ça fait beaucoup de bruit. Ça rebondit et ça fait beaucoup de bruit [...] Parfois, il y a des gens en fait qui font exprès de sauter » (AB 10’37).

Suite à l’analyse collaborative de la première vague de données, faisant apparaître ces familles de freins, l’enseignant de la classe a alors modifié une partie du dispositif en introduisant un permis de circulation libre et responsable (Auteur 1, 2009). Il permet aux

élèves de choisir leur salle de travail. Il y a obligation de chuchoter, de travailler et de respecter son assise. Il peut se perdre en cas de non-respect de ces règles : « ils ont plus le droit de se déplacer. Ils doivent lever le doigt » (BE 5'59). Deux salles sont utilisées différemment : dans la première se trouvent les élèves qui ont perdu leur permis ; ils sont avec l'enseignant. Cette présence dissuade les dissipations avec les assises et les discussions hors cadre car le permis peut être récupéré. Les autres élèves peuvent utiliser tout l'espace, même dans le couloir. Les élèves savent qu'ils ont le permis de circulation lorsque leur photo est présente sur une affiche dans le couloir. Pour récupérer un permis perdu, les élèves doivent, lors d'un conseil coopératif, expliquer pourquoi ils l'ont perdu et pourquoi ils souhaitent le récupérer : « Quand on le perd... ben on doit dire pourquoi on l'a perdu et pourquoi on veut le retrouver » (BB 10'19). C'est alors le conseil qui décide, sauf si l'enseignant utilise son droit de *veto*.

Apprentissages et coopération

La seconde vague d'entretiens, alimentée d'observations participantes, a révélé des conclusions supplémentaires, conditionnées par la présence de ce permis de circulation.

Concernant les apprentissages scolaires développés par les élèves, des avantages et des freins sont soulignés. Le principal atout d'une flexibilité pédagogique sont les déplacements autorisés : « c'est super parce qu'on peut bouger quand on en a marre et on peut changer de place pour être mieux installé » (BI 14'17). Ils donnent la possibilité aux élèves de solliciter régulièrement l'enseignant (pour obtenir une information, disposer d'une rétroaction sur un travail en cours ou tenter de régler un conflit relationnel), d'accéder facilement à des supports variés d'activités et d'améliorer l'aboutissement des projets engagés. Les élèves acceptent majoritairement ces déplacements parce qu'ils leur sont également possibles individuellement et parce qu'ils réduisent la durée d'obtention d'une information, d'une ressource ou d'une aide « moi je préfère ce fonctionnement là que le fonctionnement d'une vraie classe d'école » (BG 13'54). Pouvoir se déplacer librement est une réponse à l'impossibilité d'un seul enseignant de répondre à toutes les demandes d'élèves en activité.

Les relations entre élèves, bien que sources de satisfactions et d'enrichissements, sont également vectrices de conflits et de gênes mutuelles pour certains. Il apparaît même, pour une minorité d'élèves, qu'autoriser des libertés de déplacement et de coopération est mal vécu au point d'être considéré comme un empêchement d'apprendre. Ces problèmes

relationnels ne parviennent pas tous à être réglés par l'enseignant, qui n'en a pas toujours connaissance en raison du foisonnement des échanges qui se produisent au sein du groupe.

La coopération prend plusieurs formes : du travail de groupe autour de projets que les élèves conduisent, de l'entraide autour de difficultés conjointes (pour croiser les idées) ainsi que de l'aide apportée à des camarades qui en ont exprimé la demande, sous forme d'un tutorat, les élèves y étant formés. Ces situations coopératives sont reconnues par les enfants qui les vivent comme améliorant leur travail d'apprentissage parce que pouvant disposer de davantage d'idées qu'individuellement, parce que pouvant être aidés et recevoir des réponses et parce que facilitant une intensité d'engagement dans la tâche plus forte : « on fait le travail ensemble on se pose des questions ensemble par exemple moi je comprends pas elle m'expliquait c'est un peu ça la coopération c'est de l'entraide » (BA 9'11). « Quand on est à côté, on travaille mieux... ensemble. On fait plus vite les choses » (BE 2'48). Elles sont également vécues comme des alternatives à une systématique intervention de l'enseignant, dans l'impossibilité de pouvoir répondre à tout moment à toutes les demandes : « au premier truc je savais pas et lui il savait et en fait si j'étais seul j'aurais pas trouvé, j'étais bloqué pendant presque toute la séance et je pouvais pas demander au maître » (BF 11'46).

Postures enseignantes et dispositifs

Dans ce contexte de flexibilité, les rôles de l'enseignant sont hétéroclites. Ils s'appuient sur différentes postures, entendues comme des « schèmes préconstruits du penser-dire-faire que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38). Ainsi, l'analyse des verbatims fait apparaître que l'enseignant développe plusieurs de ces postures :

- une posture d'atmosphère : il est le garant du cadre de sécurité : il rappelle les règles et veille à leur respect (« il intervient par exemple on se rend pas compte, on bavarde et il dit : "Nassim chuchote." ») (BD 11'08)
- une posture de tissage : il entretient l'engagement des élèves dans les activités scolaires : (« il y a le maître et vu qu'on est près du maître, on a peur qu'il nous enlève ») (BB 11'46)
- une posture d'étayage : il participe à l'évaluation des travaux : il est force de rétroactions et d'informations transmises : « on va chez le maître, il nous dit : il manque quelque chose. Et après on se rattrape, on arrive à ... à le voir » (EE 18'16).

Toutefois, cette organisation de la classe ne repose pas uniquement sur l'enseignant. Plusieurs dispositifs font « institution », c'est-à-dire agissent comme des instruments de médiation dans les relations entre les élèves et avec l'enseignant. Ces dispositifs correspondent à des ressources affichées (règles, listes, groupes...), à du matériel pédagogique (numérique ou à manipuler) mettant à disposition des élèves des consignes de travail ainsi que des ressources pour obtenir des informations utiles aux apprentissages, des objets visant à entretenir le calme dans la classe (casques anti-bruit), la possibilité de sortir du groupe et de s'isoler pour y revenir plus tard par soi-même ou solliciter par les autres une instance de co-organisation du groupe (un conseil coopératif ou des bilans réguliers).

Les mouvements générés par le matériel de classe flexible et par les déplacements autorisés apparaissent également comme des parasites à l'attention de certains élèves. En corollaire à ces perturbations, certains enfants sont particulièrement sensibles au bruit et aux mouvements qui peuvent être présents autour d'eux.

La présence d'assises différentes et nombreuses ouvre plusieurs latitudes au sein de la classe. La principale énoncée par les élèves est la prise en compte du corps à l'école, à travers des positions possiblement différentes, ajustées aux singularités et basées sur la recherche d'un confort individuel : « Moi ça me fait... ça me fait du bien » (BB 8'21). La liberté d'alterner position debout ou assise ainsi que le besoin d'exprimer ses émotions par le mouvement participent à cette considération du corps : « ça change un petit peu de tout le temps parce qu'on a tout le temps les mêmes assises » (BA 12'22). Ces ajustements sont reconnus comme au service d'une amélioration de la concentration et donc du rapport au savoir. Ils semblent aussi encourager les échanges coopératifs entre élèves. Toutefois, la construction de l'espace de travail par les élèves n'est pas forcément le plus adéquat pour coopérer. Une formation est à prévoir. Exemple : deux élèves qui installent leurs tables face à face et l'un est obligé de se lever pour se mettre debout près de l'autre afin de travailler ensemble sur les mêmes documents.

Problèmes et précautions

En complément de tous ces éléments, et au-delà du mécontentement de quelques rares élèves, plusieurs problèmes pédagogiques ont été révélés par l'intermédiaire de cette étude. Autrement dit, une telle organisation flexible de l'espace de travail des élèves va de pair avec d'inévitables manques et difficultés, inhérents à toute *praxis* éducative.

Il apparaît tout d'abord que la singularité des activités réalisées par les élèves n'est pas toujours cohérente avec la dynamique collective impulsée par l'enseignant. En particulier avec une forme coopérative comme le travail en équipe, pendant les présentations à la classe entière, les élèves témoignent surtout d'un intérêt pour le travail de leur équipe. Cette difficulté semble problématique parce que les équipes se sont préalablement réparties des thèmes à explorer et que le temps de remontées cherchait à ce que les informations travaillées par certains soient appropriées par tous. Mais, ce n'est pas le cas pour tous les élèves, certains se mettant en retrait ou n'étant pas attentifs à ce que prennent en charge des camarades.

Ensuite, certains élèves évoquent les pertes d'attention liées aux mouvements dans la classe. Alors que quelques-uns expliquent parvenir à « rester dans une bulle », d'autres sont attirés par ce qui bouge, notamment les comportements gênants, rendant plus difficile le suivi d'une seule tâche : « il fait que de dire des méchancetés, il fait que de nous embêter » (BC 6'23).

Enfin, quelques élèves isolés expriment un mal-être dans le groupe : « ils nous appellent et tout et nous on essaie de résister sauf qu'après ils nous disent des grossièretés » (BG 8'38). Ils en viennent à attribuer à l'organisation flexible une cause de cette souffrance, revendiquant des fonctionnements magistraux pour tous, avec moins de libertés.

C'est pour ces raisons que l'introduction de dispositifs tels que le permis de circulation, visant explicitement à lutter contre l'aggravation des mouvements et bruits au sein d'une classe flexible et coopérative apparaît comme facilitant, voire salutaire. Celui-ci se présente d'abord comme garde-fou symbolique pour les enfants, qui, ne souhaitant pas le perdre, se le remémorent au moment d'exercer leurs libertés : « ça aide à mieux travailler parce que s'il n'y a pas d'obligation, et ben, tu peux changer d'assises toutes les 5 minutes » (BF 8'33). Il est également présent aux élèves comme un outil d'éducation à l'autonomie fonctionnelle et morale (par un apprentissage de l'auto-régulation), active sur les temps de classe, mais également utile pour l'avenir scolaire des élèves : « quand on sera au collège on sera autonomes on pourra se déplacer normalement oui c'est comme c'est pour nous préparer au collège » (BA 4'30). Il participe enfin à l'entretien du calme dans la classe, les élèves lui attribuant le fait que le bruit est moins intense et que les déplacements sont devenus plus précautionneux : « depuis qu'il y a le permis je travaille un peu mieux vu qu'il y a moins de bruit moins de bagarre aussi » (BA 6'48). Un dispositif comme ce permis de circulation se présente, à son tour, comme un outil de médiation, les enfants y ayant recours pour se rappeler mutuellement les règles qui régissent leur fonctionnement de travail : « je

lui ai déjà dit qu'il parlait trop fort parce qu'il parlait super fort et les obligations ça veut dire chuchoter » (BC 6'42). La construction du permis se fait avec les élèves dans les bilans à partir d'éléments vécus qui reprennent les différentes gênes et difficultés au travail (jeu avec les assises, pas de chuchotement, déplacement sans réelle justification ou travail superficiel).

C'est également pour agir face aux difficultés potentielles d'une flexibilité pédagogique qu'une attention formelle de l'enseignant vers l'entretien d'un climat de classe apaisé et sécurisé semble nécessaire (il s'agit d'une des familles de conditions facilitantes pour apprendre – Connac, 2018) : la présence d'un conseil coopératif pour penser à plusieurs les règles de vie du groupe, l'existence et le rappel de règles claires régissant les libertés et les relations, la formation à des outils de gestion non-violente des conflits (comme le message-clair), l'organisation récurrente de jeux coopératifs, pour orienter les relations vers des liens d'amitié et de confiance réciproque, des marchés de connaissances pour travailler la reconnaissance de chacun au sein du groupe... Ce sont autant de dispositifs qui se retrouvent parallèles aux enseignements formels mais pouvant influencer sur les conditions les meilleures pour que chaque élève apprenne.

Discussion

Plusieurs de ces résultats peuvent faire l'objet d'analyses plus distanciées.

Le confort

De nombreuses questions se posent encore sur l'équilibre entre le confort du corps qui permet à l'élève de se sentir plus à l'aise et la nécessité de tenir une position de travail optimum pour la santé du corps, comme celles défendues par les ergothérapeutes (Srour et Ribaud-Chevrey, 2008). Lors de cette recherche, des élèves ont indiqué qu'ils préféreraient travailler debout. D'autres ont expliqué qu'ils préféreraient changer en fonction de ce qu'ils faisaient et des besoins de coopération. Le confort, un principe pédagogique sur lequel s'appuient les aménagements flexibles (Bluteau *et al.*, 2019), dépend donc non seulement des assises proposées par l'enseignant mais également de la possibilité pour chacun d'en changer facilement quand il le souhaite. Ce qui est confortable en un temps, l'est moins à un autre. L'impact d'un mobilier non ergonomique peut être compensé par la possibilité pour les élèves de changer d'assise quand ils le souhaitent et par du mobilier réglable (Kariippanon *et al.*, 2018).

Cette liberté de changer de positions, de places, d'assises offre donc plus de confort mais profite également à la coopération entre les élèves. L'étude a aussi montré que les habitudes restent encore à faire évoluer et que malgré la liberté de créer leurs propres espaces de travail, les élèves choisissent plutôt une disposition traditionnelle. Peu osent innover sur l'emplacement du mobilier. Ils conservent l'organisation des espaces qu'ils trouvent à leur arrivée ou ont tendance à s'installer en rangée même pour un travail en groupe.

Les freins

Du fait de la gêne occasionnée par les déplacements (notamment ceux relatifs à l'aide, l'entraide et le tutorat) et l'incapacité de certains élèves à faire abstraction de ce qui les entourent, il serait nécessaire de limiter et restreindre la liberté de déplacements à ceux qui sont utiles, mais sans pour autant les cadrer trop sévèrement afin de garder cet aspect de liberté et de choix. Certains élèves usent des libertés de déplacement pour rejoindre en priorité leurs amis, plus que pour travailler sérieusement avec d'autres élèves autour de la consigne à réaliser. Il s'agit donc de les mener à restreindre d'eux-mêmes les déplacements à ceux essentiels à la coopération et aux apprentissages.

Le bruit amène de nombreux enseignants à abandonner ou à ne pas se risquer dans un aménagement flexible. En effet, beaucoup d'élèves (et d'adultes) ne prennent pas conscience du niveau sonore de leur propre voix. En extérieur, ils vont parler plus fort se laissant emporter par la discussion, et les émotions qu'elle induit alors qu'un cadre de classe va favoriser consciemment ou non ce contrôle. Le cadre d'un espace de liberté consiste donc à accompagner une prise de conscience du niveau sonore de sa voix et sa modulation.

L'enseignant

Pour décrire la fonction de l'enseignant, Serres (2012) utilise la métaphore du train où le pilote conduit vers le savoir des passagers passifs, qui deviennent ainsi actifs. Le pilote n'est alors plus le seul conducteur. Les élèves deviennent même auteurs de leurs apprentissages. Ainsi les places, rôles et postures de l'enseignant s'ajustent. Certains dispositifs flexibles fixent même un espace dévolu à l'enseignant avec la responsabilité donnée aux élèves de venir d'eux-mêmes le solliciter et non l'inverse.

Le cadre coopératif invite les élèves à privilégier en premier lieu les ressources que sont les pairs. Alors qu'ils ont tendance à solliciter plus spontanément l'enseignant, la liberté des déplacements les encourage à se tourner plus facilement vers leurs camarades, qui

deviennent des sources d'aide et d'informations. Ainsi, de nombreux types d'aides peuvent être apportés par les autres élèves menant parfois à de l'entraide ou à du tutorat spontané. Cela rejoint une coopération appréciée par les étudiants eux-mêmes qui expliquent que la disposition des tables et la possibilité de déplacements permettent de ne plus aller vers un enseignant trop sollicité et d'améliorer la compréhension mutuelle grâce aux interactions avec un pair (Kariippanon *et al.*, 2018). Puis, dans le cas où ces sollicitations n'ont pas permis de surmonter une difficulté ou de répondre à une question, les élèves peuvent demander l'intervention de l'adulte afin d'avancer dans l'activité ou de régler un conflit.

Au niveau de l'étayage de l'enseignant, un équilibre a besoin d'être trouvé pour permettre aux élèves d'obtenir des solutions coopérativement, pour rendre plus forte l'implication dans la tâche et pour assouplir la charge cognitive de chacun selon ses besoins afin de maintenir la motivation. Le but est de réussir à mener tous les élèves à des apprentissages sans qu'ils soient débordés ou découragés.

Les élèves

La question se pose sur les raisons pour lesquelles l'aménagement flexible n'a pas encore montré dans les études d'actions mesurables sur les apprentissages. Plus que l'organisation de l'espace, c'est ici la pédagogie et le dispositif de la séance qui est à interroger. Mais d'autres questions peuvent être soulevées : comment l'espace peut-il être un facteur efficient pour les apprentissages ? Le dispositif pédagogique mis en place, les protocoles de travail, les contenus, les outils, les supports ne sont-ils pas des facteurs plus importants ? D'ailleurs, les apprentissages ne sont peut-être pas uniquement évaluables grâce à des tests ; d'autres critères doivent être considérés comme la santé physique et mentale, le sentiment de bien-être qui peuvent favoriser l'apprentissage et qui sont particulièrement influencés par l'environnement physique (Blyth, 2013).

Nous avons pu constater que des outils de régulation des libertés coopératives peuvent être mis en place comme le permis de circulation à la suite de bilans par groupes, en collectif ou lors de conseils coopératifs. La réflexion porte sur le fait de faire évoluer des élèves qui n'ont pas l'autorégulation, le contrôle émotionnel suffisants ou même qui sont confrontés à un handicap ne leur permettant pas d'atteindre les engagements adéquats à l'obtention d'un tel permis. L'objectif est alors de les accompagner à évoluer à leur rythme sans se décourager et sans abandonner.

Une importante hétérogénéité sur la capacité des élèves à s'autoréguler est bien plus visible dans un aménagement flexible. D'ailleurs, dans cette recherche, certains élèves ont indiqué ne pas désirer le permis car en étant proches de l'enseignant, ils étaient plus investis dans la tâche et moins susceptibles d'être distraits. Ceci fait référence à l'étude de Park et Choi (2014) sur des étudiants qui privilégient les zones proches de l'enseignant notamment pour rester plus attentifs au cours.

Les libertés

La formation des élèves à l'exercice des libertés s'effectue grâce aux bilans, à partir des différents freins vécus par les élèves lors des activités. Elle permet non seulement de prendre conscience des libertés mais également d'en définir un cadre pour aider à les assumer et se sentir sécurisé. La coopération peut alors être facilitée et devenir un facteur important pour une amélioration du climat de classe et des apprentissages socialisés.

Certains élèves ont encore besoin de repères et notamment d'une place attitrée ce qui peut entraîner des sentiments de frustration et d'anxiété (Havig, 2017). Un aménagement flexible permet une flexibilité et donc de proposer à chacun des élèves un ajustement individualisé, dans un cadre coopératif. De plus, les déplacements et les différents espaces peuvent engendrer des encombrements (Vallée, 2019). Il est bien ressorti des propos des élèves le besoin d'instituer des règles claires (Kariippanon *et al.*, 2018 ; Vallée, 2019) pour fluidifier les déplacements mais aussi gérer les conflits entre élèves et les transitions entre les différentes activités.

Ces notions de liberté et de coopération se présentent donc comme des éléments essentiels à la formation du citoyen. De nombreux enseignants sont convaincus, grâce aux aménagements flexibles et à des pédagogies actives, de développer les compétences du 21ème siècle chez leurs élèves (Kariippanon *et al.*, 2018) et de faire valoir leur capacité à la coopération et à la créativité (Blyth, 2013).

Conclusion

Comme le souligne Bluteau *et al.* (2019) de nombreux points sont encore à étudier sur le fonctionnement en aménagement flexible et notamment en quoi il affecte les pratiques pédagogiques, la gestion de la classe, les organisations coopératives et les apprentissages, la plus-value pour les enseignants et le comportement des élèves. Une classe en aménagement flexible peut, comme de nombreux systèmes, provoquer différents

comportements allant de l'élaboration d'une communauté apprenante solidaire à une « place de marché » où chacun prend ce qui l'intéresse personnellement. Dans un tel cas, une individualisation des tâches pourrait amener à une perte de choix, un isolement dans des activités trop différentes, donc moins d'interactions, ce qui ôterait tout le bénéfice d'un tel dispositif. Le risque serait évité si la démarche s'inscrivait dans un équilibre entre liberté et contrainte autour d'un esprit réellement coopératif. Le dispositif est une chose mais ce que chacun en fait en est une autre et si la recherche reconnaît le bien-être et l'investissement des élèves, l'effet sur les apprentissages et sur l'évolution des pratiques d'enseignement reste encore à étudier (Maulini et Capitanescu, 2019).

Il semble donc nécessaire d'engager les enseignants mais aussi les élèves dans une formation à la coopération parce qu'elle ne se décrète pas, elle découle d'un apprentissage, d'autant qu'elle vient bousculer un modèle de société qui ne la favorise pas. Comme toute compétence, celles qui sont nécessaires à la coopération ne se construisent pas « naturellement ». Ce qui est « naturel » dans un groupe d'humains qui agissent ensemble est rarement démocratique et solidaire. Sans l'institution volontaire d'un certain nombre de principes, de règles et de méthodes au sein du groupe, on voit toujours apparaître, sous des formes variables, les mêmes comportements et les mêmes phénomènes : émergence de leaders, désinvestissement de certains, suractivité d'autres...

Un groupe est autre chose que la somme des parties qui le composent. Il a ses propres règles de fonctionnement qui dépendent de raisons « rationnelles » ou objectives (l'objectif poursuivi, la nature de la tâche, les conditions matérielles du travail) et de raisons informelles, psychologiques, sociales et affectives qui déterminent les comportements des individus les uns par rapport aux autres. La psychologie sociale a établi que chaque personne dans un groupe ne réagit pas en fonction de ce que sont réellement les situations, mais en fonction de la manière dont elle les ressent et les interprète. Cette manière de réagir dépend étroitement du climat des groupes dans lesquels la personne s'inscrit et de l'image qu'elle a d'elle-même. Ainsi, la coopération interroge le rapport de l'individu dans le groupe : elle nécessite d'aborder les notions de compétences psycho-sociales ainsi que de construction et d'organisation du groupe. Le but d'une formation à la coopération est donc de doter les élèves d'éclairages, d'outils et de méthodes pour qu'ils puissent s'engager dans un modèle fondé sur l'équité, la solidarité, la démocratie et l'engagement de chacun.

L'enjeu d'une réussite d'aménagements de classes flexibles réside ainsi dans la capacité des acteurs à (re)penser leur espace de travail en instituant des temps de réflexions pour faire de l'école un lieu d'échanges et d'interactions sociales élargies au milieu qui

l'entoure. C'est la raison principale pour laquelle des rapprochements entre flexibilité et coopération sont à penser.

Références

- Alexander, D., Cohen, B. A., Fitzgerald, S., Honsey, P., Jorn, L., Knowles, J., Oberg, P., Todd, J., Walker, J.D., et Whiteside, A. (2008). *Active learning classrooms pilot evaluation: Fall 2007 findings and recommendations*. University of Minnesota. http://www.classroom.umn.edu/projects/alc_report_final.pdf.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. et Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode ? *La Foucade*, 20(1), 19-20.
- Blyth, A. (2013). Perspectives pour les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 53-64. <https://doi.org/10.4000/ries.3606>
- Body, G. (2021). Entretiens de confrontation aux traces vidéo de l'activité. Dans P. Guibert (dir.). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 127-156). De Boeck supérieur.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3/3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe*. ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. ESF Sciences Humaines – Collection Références.
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Education et Socialisation*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.3556>
- Connac, S. et Durand, M.L. (2019). Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. *Penser l'éducation*, 44, 9-26.
- Connac, S. (2020). *Réaliser une analyse de contenu catégorielle*. LIRDEF. Récupéré le 26 janvier 2022 de <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/ressources/>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Education et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Delzer, K. (2015). *Why the 21st century classroom may remind you of Starbucks*. Edsurge. <https://www.edsurge.com/news/2015-10-01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks>
- Glaser, B.G., et Strauss, A.L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée - Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

- Havig, J. S. (2017). *Advantages and disadvantages of flexible seating* [Mémoire de maîtrise, Minot State University]. Proquest. <https://www.proquest.com/openview/acb159485a636303e2b8f4e1b2f54474/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Husserl, E. (2014). *Méditations cartésiennes – Introduction à la phénoménologie*. Vrin.
- Hyppolite, J. (1971). *Figures de la pensée philosophique – Tome premier*. PUF.
- Imms, W. et Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research*, 20(1), 139-152. <http://hdl.handle.net/11343/214374>
- Joigneaux, C. (2007). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université Paris 8, Paris, France.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kergomard, P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école*. Hachette.
- 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 de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518/>
- Lanneau, L. (2017). *Les Petits Ambassadeurs*. Ecole de Neuf-Brisach. <http://www.ec-neuf-brisach.ac-strasbourg.fr/fcl/>
- Lanneau, L. (2019). *Future Classroom Lab en France*. Académie de Poitiers. <https://blogpeda.ac-poitiers.fr/fclf/2019/06/14/la-forticlsse-a-l-ecole-s-le-prestre-neuf-brisach-alsace/>
- Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative – Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- Leblanc, S. (2012). L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière. *Éducation et didactique*, 6-3, 149-156. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1526>

- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13585>
- Massé, L. (2010). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 351-379). Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A. (2019). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Chronique Sociale.
- Mercier, E. M., Higgins, S. E. et Joyce-Gibbons, A. (2016). The effects of room design on computer supported collaborative learning in a multi-touch classroom. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 504-522. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.881392>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF.
- New, R. (2000) 'Quando c'e' Figli' (Where there are children): observations on Italian early childhood. Dans C. Pope et L. Gardin (dir.) *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care* (p. 200-215). New York Teachers College Press.
- OCCE (2020). *Conservatoire des pratiques coopératives*. Office Central de la Coopération à l'École. <http://conservatoire.occe.coop/>
- Park, E. L. et Choi, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces : traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education : The International Journal of Higher Education Research*, 68(5), 749-771. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9742-0>
- Pellathy, S., et Leibovich, A. K. (2008). *Implementing proven introductory physics reforms*.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF Sciences Humaines.
- Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Brookes Publishing.

- Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Octarès.
- Schunk, D. H. (2015). *Learning Theories : An Educational Perspective*. Pearson.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- Srour, F. et Ribaud-Chevrey, D. (2008). Position Assise : Posture statique ou dynamique ? *Kinépointpresse*, 13, 24-27.
- Theureau, J. (2010). L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2, vol 4, 287-322.
- Vallée, A. (2019). *L'aménagement des classes au Québec : qu'en est-il ?* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165>
- Volpé, Y. et Buchs, C. (2019). Pédagogie coopérative : pratiques déclarées et facteurs d'appropriation. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 41(1), 99-120. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.8>
- Walsh, R. (2019). *How Student Choice in Flexible Seating Affects Student Perceptions and On-Task Behavior* [mémoire de maîtrise, California State University]. CSUSM Library. <http://hdl.handle.net/10211.3/214388>
- Wingrat, K., et 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.