

# **La classe flexible**

---

**Quels choix donnés aux élèves dans un environnement flexible favorisent-ils leur motivation ?**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Aurélie Teixeira Filipe**  
Sous la direction de : **Jean-Claude Desboeufs**  
La Chaux-de-Fonds, avril 2021



## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier, Monsieur Jean-Claude Desboeufs, mon directeur de mémoire pour ses commentaires au fil de la réalisation de cette recherche et son accompagnement.

Je remercie aussi tout particulièrement les deux enseignantes de classe flexible qui ont répondu favorablement à ma demande de participation et qui m'ont accueillie chaleureusement au sein de leur classe.

Pour terminer, je remercie mon entourage qui m'a soutenu tout au long de la rédaction de ce travail et qui a pris le temps de relire mon mémoire et de m'apporter des pistes d'améliorations.





## **Résumé**

Se lancer dans une classe flexible implique de donner différents choix aux élèves comme le préconise un enseignement flexible. À travers ce mémoire, on s’y interroge en s’intéressant plus précisément aux possibilités offertes dans cet environnement flexible. Comprendre la motivation des apprenants quant à ces choix est pertinent puisque cette idée de motivation à créer ou à conserver chez les élèves semble un élément auquel la majorité des enseignants cherchent à prêter attention.

Afin d’explorer ce sujet, divers auteurs sont mis en évidence et une récolte de données est réalisée directement sur le terrain. Premièrement, des entretiens sont effectués auprès de deux enseignantes donnant leur avis et leurs observations sur la motivation des élèves liée à ces choix. Deuxièmement, un questionnaire est soumis aux élèves de leur classe. Une variable pertinente dans ce travail est également d’avoir abordé une classe ayant toujours été dans une classe flexible et une autre pour qui cela est une source de nouveauté. Cela permet de se faire une vision à long terme quant à la motivation des élèves.

L’étude permet finalement de s’intéresser à la classe flexible qui est à l’heure d’aujourd’hui un sujet d’actualité et au cœur des réflexions concernant ses bénéfices.

### **Cinq mots clés :**

- Motivation
- Classe flexible
- Environnement flexible
- Aménagement
- Choix



## Liste des figures

Figure 1 : Enseignement flexible se trouvant en cadre structuré selon Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclair et Walker (2019, p.65).....	10
Figure 2 : Continuum d'autodétermination selon Vianin (2007, p.31).....	11
Figure 3 : La sensation d'avoir plus de choix et de liberté (classe 1).....	26
Figure 4 : La sensation d'avoir plus de choix et de liberté (classe 2).....	26
Figure 5 : Les choix comme source de motivation (classe 1).....	27
Figure 6 : L'échelle de cette motivation (classe 1).....	27
Figure 7 : Les choix comme source de motivation (classe 2).....	27
Figure 8 : L'échelle de cette motivation (classe 2).....	27
Figure 9 : Les préférences en termes de choix (classe 1).....	29
Figure 10 : Les préférences en termes de choix (classe 2).....	29
Figure 11 : Le choix le plus motivant (classe 1).....	32
Figure 12 : Le choix le plus motivant (classe 2).....	32
Figure 13 : La sensation de contrôle (classe 1).....	35
Figure 14 : Le degré de contrôle perçu (classe 1).....	35
Figure 15 : La sensation de contrôle (classe 2).....	35
Figure 16 : Le degré de contrôle perçu (classe 2).....	35
Figure 17 : L'implication dans le travail (classe 1).....	37
Figure 18 : L'implication dans le travail (classe 2).....	37
Figure 19 : La difficulté à effectuer des choix (classe 1).....	40
Figure 20 : La difficulté à effectuer des choix (classe 2).....	40
Figure 21 : La prise de décision (classe 1).....	42
Figure 22 : La prise de décision (classe 2).....	42
Figure 23 : L'envie de nouveaux choix (classe 1).....	43
Figure 24 : L'envie de nouveaux choix (classe 2).....	43
Figure 25 : Les éléments les plus motivants en classe flexible (classe 1).....	45
Figure 26 : Les éléments les plus motivants en classe flexible (classe 2).....	45

## Liste des tableaux

Tableau 1 : La perception du choix et de la liberté donnés (enseignante 1) .....	26
Tableau 2 : La perception du choix et de la liberté donnés (enseignante 2) .....	26
Tableau 3 : Observations sur les choix proposés .....	29
Tableau 4 : La perception du choix le plus motivant (enseignante 1) .....	31
Tableau 5 : La perception du choix le plus motivant (enseignante 2) .....	31
Tableau 6 : La notion de contrôle sur leurs apprentissages.....	34
Tableau 7 : L'implication observée chez les élèves.....	37
Tableau 8 : L'accompagnement auprès des élèves .....	39
Tableau 9 : Le questionnement lors de la prise de décision .....	39

## Liste des annexes

Annexe 1 : la demande d'entretien.....	I
Annexe 2 : le contrat de recherche.....	II
Annexe 3 : le guide d'entretien.....	III
Annexe 4 : le questionnaire.....	IV

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	5
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	5
1.1.2 <i>Présentation du problème</i> .....	5
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	6
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION .....	7
1.2.1 <i>La classe flexible</i> .....	7
1.2.2 <i>La motivation scolaire</i> .....	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE .....	15
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> .....	15
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i> .....	15
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....</b>	<b>17</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	17
2.1.1 <i>Recherche qualitative / quantitative et démarche compréhensive / explicative</i> .....	17
2.1.2 <i>Approche inductive</i> .....	18
2.2 NATURE DU CORPUS.....	18
2.2.1 <i>Récolte des données : l'entretien semi-directif et le questionnaire</i> .....	18
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	20
2.2.3 <i>Echantillonnage</i> .....	21
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES .....	21
2.3.1 <i>Transcription des entretiens semi-directifs</i> .....	22
2.3.2 <i>Analyse des questionnaires</i> .....	22
2.3.3 <i>Traitement des données</i> .....	23
2.3.4 <i>Méthodes et analyse</i> .....	23
<b>CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>25</b>
3.1 CONNAISSANCE DES CHOIX DONNES AUX ELEVES .....	25
3.2 ANALYSE .....	25
3.2.1 <i>La sensation d'avoir plus de choix et de liberté</i> .....	25
3.2.2 <i>Les choix comme source de motivation</i> .....	27
3.2.3 <i>Les préférences en termes de choix</i> .....	29
3.2.4 <i>Le choix le plus motivant</i> .....	31
3.2.5 <i>Le contrôle sur les apprentissages</i> .....	34
3.2.6 <i>L'implication dans le travail</i> .....	37

3.2.7	<i>La difficulté à effectuer les « bons » choix .....</i>	39
3.2.8	<i>La prise de décision .....</i>	42
3.2.9	<i>L'envie de nouveaux choix .....</i>	43
3.2.10	<i>Les éléments les plus motivants dans une classe flexible.....</i>	45
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>47</b>
<b>REFERENCES .....</b>		<b>51</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>I</b>

## Introduction

La motivation scolaire est un phénomène complexe puisqu'elle est influencée par de nombreux facteurs. Néanmoins, il est important de signaler que les situations de démotivation au sein des classes perdurent jusqu'à l'heure d'aujourd'hui et qu'il est nécessaire de s'interroger sur les stratégies à mettre en place pour faire évoluer la situation. Par conséquent, les enseignants cherchent des alternatives pour créer ou maintenir la motivation des apprenants. On peut ainsi en venir à un nouveau cadre pédagogique qui paraît innovant et semble à l'heure d'aujourd'hui en plein essor : la classe flexible. En effet, elle est au cœur de l'actualité et plusieurs enseignants dans la région de Neuchâtel se sont déjà lancés dans ce nouveau concept. La classe flexible se caractérise par un aménagement particulier au sein d'une salle de classe où des fauteuils, des tabourets, des canapés, des ballons ou encore des tables hautes peuvent apparaître. Les idées citées ne sont en réalité que des exemples puisqu'il est important de souligner que chaque classe de ce type a ses propres aménagements. Ce concept se distingue véritablement dans l'idée qu'il est possible de varier et de ne pas proposer uniquement des chaises avec des tables à la hauteur des apprenants car cela ne conviendrait pas à l'ensemble des élèves. De plus, la classe flexible se caractérise également par le questionnement de chaque élève quant au cadre de travail qui lui permet d'être le plus propice à de nouveaux apprentissages. Ainsi, les enseignants mettent à disposition des élèves différentes possibilités et ce sont à eux d'effectuer des choix en prenant en compte leurs besoins afin de trouver un cadre adapté.

Étant actuellement en dernière année de formation primaire à la Hep-Bejune, j'ai eu l'occasion de réaliser différents stages dans le milieu professionnel. Je me suis très vite rendu compte que plusieurs élèves dans chaque classe manquaient d'envie de venir à l'école et ne semblaient pas réellement motivés. Par conséquent, je m'interroge longuement sur les causes expliquant un tel manque de motivation et les éventuelles stratégies à mettre en œuvre pour les aider. Ces nombreux stages m'ont également permis de voir différents aménagements de classes et diverses manières d'enseigner. Cependant, je me suis aperçue que les classes où je suis allée avaient des aménagements qui correspondaient à mon vécu. Parfois, les tables étaient alignées ou rassemblées par îlots par exemple. Cela signifie que les tables et les chaises étaient toutes identiques, seule la disposition variait légèrement. Ainsi, lorsque j'ai entendu parler de la classe flexible et de ces différents aménagements, cela m'a tout de suite interrogée quant à sa mise en œuvre et son impact sur les élèves. À vrai dire, si en tant qu'élève à l'école primaire, on m'avait signalé que j'irais l'année suivante dans une classe flexible, j'aurais très certainement trouvé ce concept surprenant et je m'en serais réjoui. Pour en revenir à l'heure actuelle, les échos qui me sont parvenus sont que cela permet aux élèves d'avoir plus de liberté, qu'ils sont plus motivés et qu'ils ont davantage envie de venir à l'école. Cela rejoint très probablement ce que j'aurais pu avoir comme réactions en tant qu'enfant à la place des élèves provenant de ce type de classe. Seulement, je ne voulais

pas rester sur de simples échos et je souhaitais m'intéresser d'autant plus à ce cadre pédagogique, perçu comme innovant sur le plan des aménagements.

À la suite de ces constatations et de ces premières réflexions, mes questions de départ sont les suivantes :

- Quel est l'apport de la classe flexible concernant les aménagements ?
- Pourquoi les élèves sont-ils davantage motivés dans ce cadre pédagogique ?
- Peuvent-ils réellement faire plus de choix ? Quels sont-ils ? Quel est leur impact sur les élèves ?

Ainsi, cela m'a permis de préciser et de structurer ma question de recherche. Je souhaiterais comprendre les choix donnés aux élèves et plus spécifiquement ceux leur permettant d'être plus motivés à l'école en me focalisant sur cet environnement flexible, c'est-à-dire les possibilités liées à ces nouveaux aménagements de la classe.

Cette thématique me paraît particulièrement importante puisque la classe flexible semble très en vogue actuellement. De ce fait, je souhaiterais mieux cerner les avantages et les inconvénients provenant de cette pratique. Comme évoqué précédemment, le mécanisme de motivation est aussi un élément que j'ai toujours trouvé intéressant, mais si complexe. Cependant, j'aimerais sonder davantage les élèves sur les choix qui leur sont accordés en environnement flexible et voir si ceux-ci participeraient à la motivation des apprenants en classe. Grâce aux apports de cette recherche, je pourrai ainsi mieux comprendre ce concept et me forger mon propre avis sur la motivation des élèves liée aux choix proposés dans un environnement flexible. Sur le point d'entrer dans ma carrière professionnelle, cela me permettra également de faire mes propres choix d'aménagements en étant consciente des impacts motivationnels de ceux-ci sur les élèves.

Concernant la structure du mémoire, celui-ci est formé de trois chapitres bien distincts.

Le premier chapitre concerne la problématique. On y retrouve la définition et l'importance de l'objet de recherche. Des aspects théoriques sont également présents permettant ainsi de mieux comprendre les thématiques de classe flexible et de motivation. Ainsi, divers ouvrages de référence ont été exploités mettant en lumière différents auteurs. Pour terminer, la problématique aboutit à la question de recherche et ses objectifs.

Le deuxième chapitre explicite la méthodologie employée. Dans le cadre de ce mémoire, la recherche est de type qualitatif et quantitatif ayant une démarche compréhensive, mais également explicative. On peut parler d'une approche inductive. Pour en venir à la récolte de données, elle a commencé par des entretiens semi-directifs avec deux enseignantes de classe flexible dont la particularité réside dans le fait que l'une des classes a des élèves ayant toujours évolués dans une classe flexible et une autre pour lesquels la classe flexible est une nouveauté. Puis, elle s'est poursuivie par un questionnaire soumis aux apprenants de leur classe. Comme dernier point de la méthodologie, les techniques d'analyse de ces données sont clairement expliquées.



Le troisième chapitre consiste en l'analyse et l'interprétation des résultats. Les entretiens avec les deux enseignantes ainsi que le questionnaire soumis à leurs élèves sont exploités. Chaque question fait office d'une thématique spécifique abordée dans le mémoire. Les discours des deux enseignantes sont inscrits dans des tableaux. Les réponses des élèves sont présentées sous forme de graphiques qui sont distinctement séparés pour chaque classe afin de permettre une comparaison entre les deux situations. Enfin, une interprétation est réalisée sur la base de ces données et des propos de divers auteurs de référence.

Note générale :

À travers ce document, vous rencontrerez le générique masculin se rapportant aux personnes sans aucune discrimination, mais dans l'optique d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.



# Chapitre 1. Problématique

## *1.1 Définition et importance de l'objet de recherche*

### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

N'est-ce pas l'objectif de chaque enseignant d'avoir des élèves motivés face à lui dans leur salle de classe ? Des élèves qui ont envie de venir à l'école et d'apprendre ?

Se préoccuper de la motivation des élèves est essentiel pour mettre en place de nouveaux éléments en vue de motiver l'ensemble de la classe et de prendre en compte les besoins de chacun d'eux. La motivation se retrouve finalement dans chaque apprentissage et exprime l'implication des élèves dans leur travail influençant grandement leurs résultats scolaires. Les enseignants souhaitent que leurs apprenants aient du plaisir à venir à l'école et réussissent. Par conséquent, ils tentent de mettre en place des stratégies et des systèmes différents. Cependant, il est possible que cela n'aboutisse pas aux résultats escomptés. En effet, chaque élève a diverses sources de motivation ainsi que des besoins personnels à prendre en compte.

C'est ainsi que le concept de classe flexible rentre en jeu. Cette idée innovante de réaménager la salle de classe et de donner plus de liberté et de choix aux apprenants peut trouver sa place au sein du contexte scolaire. Actuellement, la classe flexible se trouve au cœur des réflexions et commence à prendre une certaine ampleur dans notre région. Quelques enseignants se sont alors décidés à se mettre au défi en réinstallant leur classe et en adaptant leurs pratiques d'enseignement.

Finalement, l'ensemble des enseignants se préoccupant de favoriser la motivation de leurs élèves pourraient trouver des réponses à leurs questions en s'intéressant plus particulièrement à ce nouveau cadre pédagogique et ses éventuels bénéfices.

### **1.1.2 Présentation du problème**

Comme en parle Prot (2010), de nos jours, il y a beaucoup d'élèves qui ont de réelles difficultés à agir conformément à ce que le système scolaire attend d'eux, c'est-à-dire leur métier d'élève. « En effet, les situations de démotivation, de stress, d'abandon ou de perte du désir d'apprendre, voire de phobie scolaire, se sont récemment multipliées à tous niveaux de classes, primaire, collège et lycée » (Prot, 2010, p. I).

Selon Prot (2010), beaucoup d'enseignants vont parfois dire de leurs élèves que ceux-ci manquent de motivation, ne font pas assez d'efforts ou encore qu'ils n'ont simplement pas envie de travailler. En tenant ce genre de propos, les enseignants se déresponsabilisent du manque de motivation de leurs apprenants. Vianin (2007) l'affirme également en mentionnant le fait que « les enseignants invoquent d'ailleurs souvent la faible motivation de l'élève pour justifier les difficultés rencontrées » (p. 21). In Doudin, Martin et Albanese (2001, cité par Vianin, 2007) s'expriment en ajoutant que « de telles

déclarations sont souvent accompagnées d'un sentiment d'impuissance, comme si l'école ne possédait pas les instruments pour motiver les élèves à apprendre » (p.21). Cependant, si l'on cherche à comprendre la démotivation, il est très difficile de donner une explication précise pour la simple et bonne raison que beaucoup de facteurs peuvent en être la cause comme pour quels apprentissages ces élèves ne sont pas motivés ? Dans quelles conditions ou quels contextes de travail, cela se produit-il ?

Keymeulen, Henry et Longlez (2020) font remarquer que la société a considérablement changé et les élèves n'ont alors plus les mêmes besoins qu'auparavant. Dans ce cas, il est nécessaire qu'ils puissent davantage bouger, manipuler ou encore expérimenter dans le cadre de leurs apprentissages. À travers cette citation, on peut le remarquer : « il s'agit surtout de se demander dans quel environnement l'élève se lancera plus facilement dans une activité et quelles conditions de travail auront une influence positive sur la qualité de la tâche réalisée » (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020, p. 17).

Les enseignants ont du pouvoir sur la motivation des élèves et ce n'est pas uniquement le seul fait que certains apprenants n'ont pas envie de travailler. Il est nécessaire de s'interroger sur ce qui ne leur permet pas d'être motivés. Il est alors possible que les enjeux liés à l'aménagement de la classe ou à la responsabilité des élèves ne soient pas pleinement exploités dans le cadre de la motivation.

Comme le souligne Montserrat (2004) : « Face à la difficulté de motiver les individus, il faut développer une stratégie permettant d'aider chacun à renforcer sa propre motivation » (p. 216). Il est effectivement important de trouver une solution face au problème d'élèves manquant d'envie de venir à l'école et d'apprendre puisque ce problème est malheureusement, aujourd'hui encore, récurrent dans de nombreuses classes.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Après avoir réalisé différents stages, j'ai pu constater notamment à la salle des maîtres que plusieurs enseignants se sentaient parfois démunis face à des élèves non motivés. Pourtant, ceux-ci expliquaient avoir tenté diverses approches d'enseignement. J'ai eu l'opportunité de visiter une classe flexible et de discuter avec la titulaire. Cette dernière a exprimé le fait que son enseignement a complètement changé. Les élèves sont plus motivés et s'impliquent davantage dans leur travail. C'est notamment à travers ces remarques que je me suis interrogée sur les liens entre la classe flexible et la motivation scolaire des apprenants. À travers cette étude, je souhaite ainsi mieux comprendre ce cadre pédagogique et approfondir mes connaissances sur la thématique de la motivation.

Cet objet de recherche se trouve également au cœur de l'actualité et très pertinent pour ma future carrière professionnelle. Premièrement, je serai forcément à l'avenir confrontée à des élèves non motivés. Je pourrai si les résultats de l'étude le prouvent, reprendre certaines caractéristiques de la classe flexible telles que les différents aménagements et les choix envisageables de donner aux élèves pour les mettre en pratique. Deuxièmement, quand je serai titulaire d'une classe, je pourrai avec l'accord de l'école

éventuellement aménager ma classe grâce à ce nouveau cadre pédagogique si celui-ci présente de nombreux avantages comme l'envie d'apprendre des élèves.

## ***1.2 État de la question***

### **1.2.1 La classe flexible**

La classe flexible se compose de deux grands domaines de flexibilité : un environnement flexible et un enseignement flexible (Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclaire, & Walker, 2019).

À travers ce sous-chapitre d'environnement flexible, nous nous intéresserons plus précisément aux différents aménagements possibles. En enseignement flexible, nous nous préoccupons principalement de la notion de choix et de liberté donnés aux élèves.

#### **1) Environnement flexible**

Comme nous l'expliquent Keymeulen, Henry et Longlez (2020), l'idée est de transformer l'ensemble de la classe de manière à ce que chaque apprenant trouve l'environnement dans lequel il se sent le plus efficace pour travailler. Ainsi, l'élève devient responsable. Il se doit d'identifier ses besoins et d'en être à l'écoute.

Il est possible de donner des précisions sur ce concept : « L'environnement flexible est un espace dans lequel le mobilier, les assises, l'aménagement de l'espace et les règles associées sont repensés afin d'offrir une plus grande liberté de mouvement et plus de bien-être aux élèves » (Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclaire, & Walker, 2019, p. 10). Keymeulen, Henry et Longlez (2020) soulignent également cet aspect de bien-être et d'apaisement en évoquant le fait que les élèves se sentent davantage pris en compte quant à leur individualité et leurs besoins. En effet, chacun s'installe dans un espace de travail qui lui convient. Traditionnellement, les élèves sont à des bureaux disposés sous forme de rangées. En classe flexible, cela est différent puisqu'elle s'aménage sous forme d'îlots de travail dispersés et permettant d'être déplacés (Maulini & Capitanescu Benetti, 2020). Comme l'ajoutent Keymeulen, Henry et Longlez (2020), les élèves peuvent choisir leur posture selon l'assise souhaitée, l'activité demandée ou leur envie. « Réciproquement, un espace préparé, aménagé incite l'élève à modifier ses habitudes, à rentrer dans de nouvelles façons d'apprendre et de vivre l'école » (Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclaire, & Walker, 2019, p. 101).

Il existe de nombreuses possibilités pour aménager une classe flexible telle que la récupération de matériaux ou mobilier. Une part de créativité est également attendue de l'enseignant, mais comme nous préviennent Keymeulen, Henry et Longlez (2020), il ne faut pas se préoccuper uniquement de l'aspect esthétique : « Ayez également toujours à l'esprit que l'ergonomie est importante : la classe flexible accorde une place importante au corps, à son positionnement, et aux déplacements » (p. 44).

### **Types d'assises**

Traditionnellement, les élèves sont assis pendant plusieurs heures et ont peu de possibilités de bouger. À travers la mise en place de différentes assises, le but est de mettre à disposition des élèves au minimum trois alternatives pour que ceux-ci puissent établir leurs préférences et varier les postures (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020).

L'enseignant peut aménager sa salle de classe parmi ces propositions dites classiques : chaises, chaises à roulettes, tabourets ou encore canapés, mais en y ajoutant du mobilier faisant partie des caractéristiques d'une classe flexible : tabourets amovibles, galettes et coussins, chaises avec support d'écriture, chaises hautes, fauteuils, tapis, ballons, poufs ou cubes. Les possibilités sont nombreuses et la liste n'est certes pas exhaustive. Cependant, chacune d'elles comporte des aspects positifs quant à la posture des élèves et leurs besoins (de bouger, de stimulation tactile, de relaxation...) (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020).

### **Types de tables**

Selon Keymeulen, Henry et Longlez (2020), il est envisageable d'utiliser les tables traditionnelles dans une classe flexible, mais il est évident que des tables variées et adaptées aux besoins pédagogiques apportent d'autant plus de bénéfices.

Les tables standards peuvent être employées comme les tables basses ou hautes. Néanmoins, il est intéressant d'y ajouter des tablettes à roulettes, des tables aux formes variées s'assemblant de diverses manières, des tables réglables en hauteur ou encore des supports d'écritures déplaçables. Ces idées ont toutes leurs particularités telles que d'être mobiles, de s'adapter à l'activité ou à la taille des élèves (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020).

### **Rangements**

La classe flexible a aussi pour bénéfice de permettre une plus grande utilisation de l'espace au sol où celui-ci est considéré comme un lieu d'apprentissage supplémentaire. Pour sa réalisation, l'enseignant doit mettre en place des solutions de rangements notamment pour les sacs d'école des élèves puisque ces derniers n'ont plus de place personnelle où laisser leurs affaires (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020).

En résumé, un environnement flexible se distingue par un aménagement de la classe qui varie selon ces assises ou encore ces tables et leurs différentes caractéristiques permettant aux apprenants de choisir un cadre de travail adapté. Les élèves peuvent changer régulièrement de posture, d'assises et de lieux dans la classe selon leurs besoins et leur envie.

## **2) Enseignement flexible**

Lorsqu'on parle d'enseignement flexible, l'enseignant se différencie d'une posture de contrôle ou dite de sur-étayage. Celle-ci se caractérise par un cadre de travail très maîtrisé par l'enseignant où ce dernier encadre particulièrement les activités, étaye beaucoup et a une tendance à s'exécuter à la place des élèves (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019).

Le but de l'enseignement flexible est que l'enseignant se positionne dans une posture de lâcher-prise, c'est-à-dire en donnant la possibilité aux apprenants de réaliser leurs propres choix et de les tester (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019). Keymeulen, Henry et Longlez (2020) le précisent : « En faisant confiance à l'élève en ce qui concerne la gestion de ses apprentissages, on augmente son implication et, par là même, sa motivation » (p. 26).

Ainsi, les élèves deviennent de plus en plus autonomes et le fait de leur donner des choix permet de prendre en considération d'autant plus les besoins de chacun (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019). Néanmoins, « elle n'exclut pas l'existence d'autres positionnements à différents moments de classe, mais le cœur de l'enseignement flexible repose sur la capacité de l'enseignant à faire confiance à l'élève comme garant de ses apprentissages, quels que soient son âge et ses capacités » (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019, p. 12).

Cependant, l'enseignant joue évidemment toujours un rôle dans le processus d'apprentissage des élèves étant donné qu'il se doit d'offrir les meilleures conditions de travail pour que ceux-ci soient en mesure d'agir plus. Il propose également des situations d'apprentissages qui prennent en compte autant que possible les besoins de chaque élève par exemple le travail en petits groupes. Malgré cela, l'enseignant doit garder à l'esprit de leur laisser une liberté sur l'accomplissement des tâches à réaliser et sur la manière de s'approprier les différents savoirs. Il est évident que l'enseignant, en lâchant prise, ne doit pas pour autant perdre le contrôle. C'est à lui de gérer les temps d'apprentissages comme le travail autonome et celui guidé ou dirigé (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019). Selon Keymeulen, Henry et Longlez (2020), la classe flexible change également la place de l'enseignant puisque ce dernier n'est plus uniquement le détenteur de savoir, mais il se positionne davantage auprès des élèves en étant plus proche d'eux.

Il est important de trouver un juste milieu entre une liberté limitée et une trop grande liberté donnée aux élèves. En effet, si les élèves n'en ont pas, ils risquent de ne pas pouvoir développer leur plein potentiel. Dans le cas contraire, elle peut avoir pour conséquences des difficultés supplémentaires si celle-ci n'arrive pas à être maîtrisée (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019). « Le défi d'un enseignement flexible est de parvenir à offrir à la fois un espace de travail suffisamment cadré pour être sécurisant, mais également suffisamment libre afin d'être propice à la prise d'initiative et à l'épanouissement de l'élève » (Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire, & Walker, 2019, p. 65).

Ainsi, des choix et des initiatives accordés aux élèves sont des points importants dans le cadre de la motivation (Bressoux, 2012).

Rôle et place de l'élève en fonction du cadre scolaire choisi		
CADRE TRÈS STRICT	CADRE STRUCTURÉ	CADRE TRÈS LIBRE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soumission à l'autorité</li> <li>• Faible autonomie</li> <li>• Peu de coopération</li> <li>• Pas de prise d'initiative</li> <li>• Agit pour la reconnaissance de l'adulte</li> <li>• Choix imposés par l'adulte</li> <li>• Peu d'implication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupes plus harmonieux avec respect des différences</li> <li>• Entraide</li> <li>• Élève responsable</li> <li>• Prises d'initiatives réfléchies et pertinentes</li> <li>• Bonne connaissance de soi</li> <li>• Respect des autres</li> <li>• Motivé, engagé, persévérant</li> <li>• Implication dans les apprentissages</li> <li>• Compréhension des objectifs (agit pour soi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte autonomie</li> <li>• Grande place accordée aux leaders (au détriment des plus faibles)</li> <li>• Élèves fragiles non sécurisés</li> <li>• Forte prise d'initiative (pas toujours appropriée)</li> <li>• Peu de sens donné aux apprentissages</li> <li>• Difficulté à faire des choix, à s'engager et à persévérer</li> </ul>

Figure 1 : Enseignement flexible se trouvant en cadre structuré selon Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclaire et Walker (2019, p.65)

Pour conclure, le but est de se positionner dans un cadre structuré en laissant davantage de liberté et de choix aux apprenants concernant l'endroit qui leur convient le mieux pour étudier ou encore le travail individuel ou collectif. De ce fait, ils prennent plus d'initiatives et peuvent se sentir davantage impliqués et motivés. Ainsi, l'enseignant se doit de lâcher-prise et faire confiance à ses élèves afin de leur permettre de devenir garants et par conséquent, acteurs de leurs apprentissages.

### 1.2.2 La motivation scolaire

À travers ce sous-chapitre, nous aborderons les différents mécanismes expliquant la notion de motivation. Nous nous intéresserons également plus précisément à certains concepts comme la motivation intrinsèque/extrinsèque, la perception de contrôlabilité et la motivation individuelle/collective permettant d'établir des liens directs avec le sous-chapitre précédent : la classe flexible.

#### Origine

Si nous venons à présent sur le terme de « motivation » expliqué par Duclos (2010), celui-ci nous provient du latin « motivus » qui signifie « mobile » mettant alors en mouvement.

#### Différents mécanismes favorisant la motivation

La motivation est un phénomène complexe, c'est pourquoi nous aborderons quelques auteurs qui l'expliquent selon différentes approches.

Plusieurs d'entre eux tels que Aubert (cité par Vianin, 2007) signale que la motivation doit tout d'abord parvenir d'un élan pour amener à la réalisation d'une action.

Auger et Bouchelart (cité par Vianin, 2007) expliquent qu'il faut créer les conditions permettant à la motivation de prendre place et la stimuler. Ainsi, cela amène au mouvement.



Pour d'autres comme Decker (cité par Vianin, 2007) la source de la motivation vient davantage de l'extérieur. Pour se rattacher aux principes du behaviorisme, Perrez, Minsal et Wimmer (cité par Vianin, 2007) nous expliquent que c'est une personne extérieure par exemple l'enseignant qui a pour rôle de motiver l'élève.

Les cognitivistes tels que Tardif (cité par Vianin, 2007) expriment l'importance d'insister sur l'engagement de l'apprenant pour favoriser sa motivation.

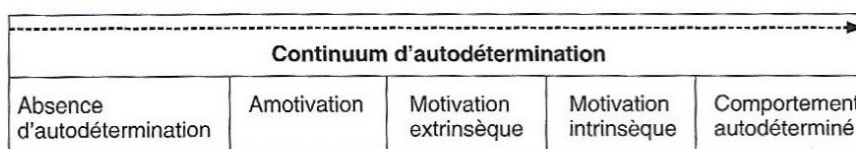
Certains auteurs tels que Nuttin (cité par Vianin, 2007) abordent aussi la relation existante entre la personne et son environnement qu'il nomme comme étant un cadre systémique. La motivation permet que l'élève s'ouvre aux différents apprentissages et plus globalement au monde.

D'après les sociocognitivistes, il est vrai que le comportement de l'apprenant dépend de lui-même (interne). Cependant, pour se réaliser intérieurement, tout provient de son propre environnement (externe). Ainsi, Viau (cité par Vianin, 2007) souligne l'importance de prendre en compte différents aspects personnels, comportementaux et environnementaux. « Bandura parle d'une causalité triadique réciproque pour souligner l'interaction dynamique permanente et l'influence réciproque entre les trois facteurs que sont le comportement, les facteurs personnels internes (cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement » (2003, cité par Vianin, 2007, p.25).

Dans le cadre de cette étude, nous pouvons retenir l'idée de prendre en compte l'engagement des élèves. Il est également pertinent de mettre en évidence les éléments personnels, comportementaux et environnementaux. En lien avec les propos de la classe flexible évoqués précédemment, on remarque que ceux-ci sont abordés. En effet, la personnalité de chaque élève définit ses propres besoins et ses comportements et influence ses décisions concernant l'aménagement de son environnement.

### **Motivation intrinsèque et extrinsèque**

Comme évoqué précédemment, la motivation est basée sur des forces intérieures et/ou extérieures à l'élève. Cela s'explique à travers la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ces forces mettent l'accent sur les différents comportements des apprenants (Lafreniere, Vallerand, & Carbonneau, 2009).



*Figure 2 : Continuum d'autodétermination selon Vianin (2007, p.31)*

Selon Roussel (cité par Vianin, 2007), la motivation intrinsèque se caractérise par le fait qu'on incite l'élève à ce qu'il réalise les tâches exprimées volontairement. L'élève n'est pas motivé par les éventuelles récompenses, mais par la satisfaction de l'activité proposée et l'envie d'apprendre des éléments de savoirs nouveaux.

En résumé, la motivation intrinsèque se définit par le fait que l'apprenant est « motivé pour » une activité et non pour les récompenses extérieures que celle-ci peut lui apporter (Vianin, 2007).

Deci et Ryan (cité par Vianin, 2007) ajoutent à ceci que le besoin de l'apprenant de se sentir compétent et autodéterminé, c'est-à-dire ayant la possibilité de faire ses propres choix parmi un éventail de propositions, est important dans la motivation intrinsèque. Un élève se trouvant ainsi dans ce processus d'autodétermination sera beaucoup plus motivé. L'enseignant peut de ce fait soumettre à l'élève une part de responsabilité dans ses apprentissages comme donner le choix du but, de la procédure ou des moyens lors de la réalisation des activités.

« On ne motive pas un élève, car la motivation doit être intrinsèque. Elle ne s'impose pas, elle se favorise. Le jeune doit se motiver par lui-même » (Duclos, 2010, p. 37).

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque va dépendre principalement de stimuli se trouvant à l'extérieur de l'élève. La motivation va provenir des différents renforcements, feedbacks ou encore récompenses. Il ne réalise pas l'activité pour lui-même, mais pour en tirer des bénéfices ou dans le cas inverse, pour éviter un désavantage (Duclos, 2010). C'est également tout ce que va mettre en place l'enseignant qui va davantage motiver l'apprenant comme le matériel (Vianin, 2007).

En résumé, la motivation extrinsèque considère que l'élève se sent « motivé par » un facteur extérieur à sa personne. Si l'élève est uniquement motivé de cette manière, le danger est que ce dernier ne remarque pas les réels apprentissages qu'il pourrait acquérir à travers les activités proposées par l'enseignant (Vianin, 2007).

Un dernier concept qu'on identifie dans le continuum d'autodétermination est l'amotivation que nous pouvons aussi nommer la démotivation. Cela se retrouve chez les apprenants qui ne voient pas de sens à travers les activités à réaliser ou n'établissent plus de liens entre leurs actions et leurs résultats (Blanchard, Lieury, Le Cam, & Rocher, 2013).

« Donc, un comportement intrinsèquement motivé est émis pour la satisfaction inhérente du comportement, contrairement à la motivation extrinsèque qui est incitée et soutenue par des contingences et des renforcements qui sont dissociés de l'action » (Lafreniere, Vallerand, & Carbonneau, 2009, p. 51).

Pour conclure, il reste un lien entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, elles s'influencent l'une et l'autre. En effet, la motivation extrinsèque participe à ce que la motivation intrinsèque se développe. Finalement, le but est d'atteindre chez chaque apprenant un comportement autodéterminé, de ce fait, il est nécessaire que les élèves puissent faire des choix. Nous pouvons ainsi faire un parallèle avec l'enseignement flexible et l'importance de mettre les élèves en position d'acteurs en leur laissant une part de responsabilité.

## **La perception de la contrôlabilité**

Comme Viau (2009) le signale, les élèves perçoivent bien souvent les règlements et les obligations à l'école comme une privation de liberté. D'après Viau (2009), « nous définissons la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p. 44).

Selon Viau (2009), le fait que les élèves aient une certaine autonomie sur différents facteurs de leur propre processus d'apprentissage leur permet de s'impliquer davantage. Cette perception de contrôlabilité est d'autant plus élevée si l'élève a l'impression d'avoir des choix à faire lors de la réalisation de tâches. Au contraire, la perception reste faible, si l'élève pense n'avoir aucun droit de parole et que l'enseignant détient le pouvoir sur l'ensemble de ces aspects. Par exemple, ce dernier pourrait définir les objectifs d'apprentissages visés, les étapes à suivre ou encore les groupes dans lesquels ils doivent travailler. Ici, tout leur est imposé. Dans ce cas, les apprenants ressentent un faible contrôle de la situation, c'est pourquoi la dynamique motivationnelle est très faible.

« Le défi pour l'enseignant est de savoir a) ce qui relève de sa responsabilité, b) ce qu'il peut déléguer et c) ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves » (Viau, 2009, p. 45). Le but n'étant pas de donner pleine liberté aux élèves, mais d'en laisser quelques-unes sur certains aspects de l'activité. En effet, il a déjà été démontré que des élèves ayant une forte perception de contrôlabilité, étaient davantage impliqués dans leurs apprentissages. Toutefois, l'enseignant se doit de garder un certain encadrement qui tente de rassurer l'ensemble de la classe (Viau, 2009).

« Enonçons d'abord un principe de base : toute attitude qui promeut la responsabilisation personnelle de l'enfant et de l'adolescent ouvre l'espace de la motivation » (Prot, 2010, p. 159).

En conclusion, plus la perception de contrôlabilité est forte et plus les apprenants se sentiront impliqués et motivés dans leur travail. Dans ce cas, l'enseignant doit pouvoir laisser la possibilité aux élèves de réaliser certains choix comme incités par la classe flexible.

## **Motivation individuelle et collective**

Selon Prot (2010), la motivation se retrouve dans un contexte spatial (classe, école...), temporel (âge...) et événementiel (ce que l'élève vit). Elle va également être en contact avec celle des autres tels que les amis ou les enseignants. Finalement, la motivation est en changement éternel au gré de ces différentes situations, elle n'est alors jamais acquise et peut varier. Cette motivation scolaire dépend de chacun, c'est-à-dire de son identité. Ainsi, une personne doit sentir l'opportunité qu'elle a de pouvoir réussir pour se motiver dans les diverses tâches scolaires.

De ce fait, nous pouvons évoquer deux types de motivation : individuelle et collective. Ces dernières sont liées entre elles. En effet, l'envie d'apprendre de chaque élève en s'assemblant à celle des autres

permet de construire une motivation collective au sein même du groupe. On peut également constater une valeur ajoutée qui n'est autre que le groupe en lui-même (Prot, 2010).

Comme Prot (2010) le souligne, ces deux types de motivation permettent aux élèves d'identifier leur réussite scolaire selon différents angles. Leur envie d'apprendre se rapporte à leur motivation individuelle, mais le fait d'être par exemple entouré de bons professeurs ou camarades de classe les aide aussi. La motivation d'un élève peut varier à partir de ces deux points de vue en positif ou en négatif. Le cadre de classe est aussi important. Chaque élève suit son propre parcours scolaire, mais il est en interaction avec celui des autres qui peut bien évidemment influencer le cursus de chacun. Ces effets peuvent favoriser une ambiance qui se veut motivante ou au contraire, un cadre provoquant des risques d'échec beaucoup plus conséquents.

Prot (2010) insiste en disant que « cet élève ne se motive pas dans un contexte de temps et d'espace, une ambiance, un groupe de personnes identifiées. Dans une autre situation, ailleurs, il trouverait peut-être des raisons d'apprendre » (p. 43).

Finalement, chaque élève a une certaine motivation individuelle basée sur son envie d'apprendre. La motivation collective est l'assemblage de la motivation de chacun. On peut en conclure que le contexte, l'ambiance de classe et les camarades avec lesquels les élèves interagissent, peuvent influencer leur motivation positivement ou négativement. En lien avec la classe flexible, les changements de place et le choix des personnes avec lesquelles les élèves souhaitent travailler pourraient jouer un rôle sur ces différents aspects.

### ***1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche***

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Au terme de la rédaction de ma problématique, je me suis aperçue que le concept de classe flexible a de nombreuses caractéristiques qui nous permettent d'établir des liens avec la motivation scolaire. En effet, donner du choix et une certaine liberté aux élèves peut grandement les aider à se responsabiliser, s'impliquer et se sentir davantage motivés dans les activités qu'ils entreprennent. À travers l'ensemble des informations théoriques récoltées, les auteurs parlent de nombreux avantages de la classe flexible qui paraît innovante. Cependant, qu'en est-il de la réalité sur le terrain ? Est-ce que laisser la possibilité aux apprenants de changer de posture selon leur envie ou leurs besoins les aide réellement à être davantage motivés ? Les élèves, ont-ils l'impression d'avoir plus de liberté et de choix dans leur propre processus d'apprentissage ? Leur perception de contrôlabilité est-elle vraiment plus forte ? À la suite de ces différentes lectures et interrogations, ma question de recherche est la suivante :

**Quels choix donnés aux élèves dans un environnement flexible favorisent-ils leur motivation ?**

#### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Avec la mise en place d'entretiens semi-directifs avec des enseignants de classe flexible et un questionnaire à soumettre aux élèves, je souhaiterais identifier les éléments suivants :

- les différents choix donnés aux élèves par les enseignants
- l'avis des enseignants sur la motivation des apprenants et l'impact des choix proposés sur ceux-ci
- la perception de choix, de liberté, d'implication et de contrôle vécus par les élèves en classe flexible
- le ressenti des élèves sur leur motivation et l'identification des facteurs l'influençant



## **Chapitre 2.      Méthodologie**

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

#### **2.1.1 Recherche qualitative / quantitative et démarche compréhensive / explicative**

À travers la méthodologie, nous pouvons parler de deux types de recherche : quantitative et qualitative. La différence se trouve principalement dans les objectifs attendus.

La recherche qualitative se caractérise par le fait d'aller à la rencontre d'un petit nombre de participants en leur posant des questions dans leur propre environnement afin de les comprendre (Dumez, 2016). Bréchon (2011) nous précise que « la démarche d'enquête qualitative correspond tout particulièrement à l'idéal épistémologique de Weber (1922) qui privilégie une démarche de compréhension, consistant à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions » (p. 8).

De ce fait, c'est par le biais d'entretiens avec des enseignants de classe flexible que je comprendrai davantage les choix donnés aux élèves et leur point de vue sur le comportement et la motivation des apprenants.

À travers une recherche quantitative, on étudie un grand nombre de cas en se basant sur différentes variables pour arriver à des lois généralisables (Dumez, 2016). Cela est réalisable au travers de chiffres récoltés par des questionnaires permettant d'évaluer les divers comportements, les pratiques ou encore les avis des personnes interrogées (Bréchon, 2011). « Mais la démarche d'enquête quantitative peut aussi correspondre à l'épistémologie wébérienne de la compréhension explicative : l'analyse des chiffres permet de repérer les différentes logiques de représentations ou d'action, ainsi que d'explicitier le sens des pratiques des différents groupes interrogés » (Bréchon, 2011, pp. 10-11).

Cette approche sera utilisée par le biais de questionnaires à soumettre aux élèves. Cela me permettra de connaître leurs impressions et ressentis à propos de la classe flexible. Ainsi, certains traits généraux pourront être rapportés.

Selon Kohn et Christiaens (2014), il est important de ne pas penser que l'approche qualitative et quantitative se situent à l'opposé l'une de l'autre puisque combinées entre elles, elles sont complémentaires. Par conséquent, elles peuvent se retrouver toutes deux dans un même projet de recherche et apporter davantage de richesse au travail.

C'est par ce principe que j'ai décidé d'utiliser ces deux types de recherche afin d'exploiter pleinement le sujet selon les enseignants et leurs élèves.

### **2.1.2 Approche inductive**

L'approche inductive a pour principe de se baser sur des faits. Par cette approche, le but est de constituer des théories généralisables qui ne sont pas encore connues pour le moment (Miserez-Caperos, 2019).

En résumé, la pensée inductive consiste à prélever l'ensemble des éléments observés en se demandant si quelque chose apparaît parmi ceux-ci. L'idée consiste à établir un modèle général avec des principes et des règles.

Dans ce travail, le but est effectivement d'arriver à comprendre quels choix (proposés par le concept de classe flexible) influent sur la motivation des apprenants. Cette recherche permettra de conclure sur certains principes pédagogiques.

## **2.2 Nature du corpus**

À travers cette recherche, le but consiste à connaître les choix donnés par les enseignants à leurs élèves dans un environnement flexible et ce que cela implique sur la motivation de ces derniers.

L'élément central de ce travail est également de comprendre le point de vue des apprenants en les questionnant directement sur leurs choix ainsi que leur ressenti afin de cerner davantage leur motivation scolaire dans ce type d'environnement.

### **2.2.1 Récolte des données : l'entretien semi-directif et le questionnaire**

#### ➤ L'entretien semi-directif

Je commencerai ma récolte de données en ayant recours à deux entretiens semi-directifs avec deux enseignants de classe flexible.

Un entretien est l'opportunité d'avoir un échange direct entre la personne interviewée qui fait part de ses expériences et de son point de vue et l'interviewer qui joue le rôle de facilitateur puisqu'en questionnant et en réagissant, il permet à la personne en face d'être authentique et de se livrer d'autant plus (Quivy & Campenhoudt, 2006). L'entretien s'inscrit dans une approche qualitative précédemment décrite.

Selon Berthier (2006), lors d'un entretien semi-directif, l'interviewer a imaginé un champ d'exploration avec des thèmes. Il pose ainsi des questions dans le but que l'interviewé approfondisse davantage ceux-ci. Berthier (2006) nous précise que « l'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (p. 78). Quivy et Campenhoudt (2006) l'explicitent encore en nous disant que « le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible » (p. 174).



Pour ce type d'entrevue, un guide d'entretien doit être établi au préalable. Celui-ci peut être rédigé sous diverses formes. Cependant, une liste de thèmes y est inscrite et peut être classée par ordre chronologique dans le but de structurer et de connaître les points à évoquer durant l'entretien. Il est aussi possible qu'il y ait du texte avec des questions (Savarese, 2006).

Le fait de débiter par des entretiens permet de « mettre en évidence des questions et des problèmes importants en vue de les utiliser dans d'autres méthodes d'évaluation, comme une enquête par questionnaire » (Rochat, 2010, p. 14).

C'est par ce principe que commencer par des entretiens sera constructif pour catégoriser les interrogations que je poserai aux élèves par le biais d'un questionnaire et soulever des questions d'autant plus précises.

#### ➤ Le questionnaire

Je poursuivrai ma récolte de données avec un questionnaire à distribuer aux élèves des deux classes, où les deux enseignants ont été précédemment interrogés.

Le questionnaire est un outil d'observation qui consiste à ce que les participants répondent à différents types de questions ouvertes ou fermées. Le but étant de récolter des données qui sont quantifiables / chiffrées, c'est-à-dire mesurables et donc comparables. Cela s'inscrit dans l'approche quantitative où il est possible d'interroger un grand nombre de participants (Rochat, 2010). Comme le soulignent Quivy et Van Campenhout (2006), le questionnaire est adapté dans le cas où il permet : « l'analyse d'un phénomène social que l'on pense pouvoir mieux cerner à partir d'informations portant sur les individus de la population concernée » (p. 171).

Grâce aux données récoltées, l'objectif consiste à combiner les informations entre elles de manière à établir des liaisons statistiques. Le but étant de comprendre davantage l'avis et les pratiques des personnes interrogées (Savarese, 2006).

Nous parlons de questions ouvertes lorsque les participants se trouvent totalement libres sur leur manière d'y répondre. Au contraire, les questions fermées sont des interrogations qui demandent soit une réponse par oui / non (question dichotomique) soit par une sélection parmi plusieurs propositions. Pour cette dernière éventualité, il est possible de ne choisir qu'une seule option parmi un éventail (question à réponse unique) ou de cocher plusieurs d'entre elles (question à choix multiples) (Berthier, 2006).

« Le questionnaire conçu comme instrument de mesure devra être standardisé, c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants : on ne doit pas, en cours de passation, modifier les questions ou ajouter des explications » (Berthier, 2006, pp. 93-94). Cela implique que chaque interrogation doit être bien réfléchie à l'avance sur sa nécessité et son utilisation par la suite (Berthier, 2006).

Dans le cadre de ce travail, les questionnaires seront élaborés à la suite de l'analyse des deux entretiens précédemment réalisés. En effet, le but est d'établir une liste de questions pertinentes en lien avec un environnement de classe au plus proche des élèves. Ainsi, il sera possible de leur demander les choix qui leur sont proposés et leurs préférences sur le plan de la motivation.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Au travers de divers stages réalisés dans le canton de Neuchâtel, j'ai eu l'occasion de visiter une classe flexible. J'ai également eu de nombreux échos quant à un collège au Val-de-Ruz dont toutes les classes sont flexibles. De ce fait, je contacterai directement ces différents enseignants et leur enverrai une demande d'entretien explicitant mon projet de mémoire, son importance, mes motivations ainsi que leur implication dans celui-ci s'ils désirent collaborer. Néanmoins, comme le souligne Freyssinet-Dominjon (1997), il faut apporter quelques précautions aux informations explicitées à travers cette demande. Il est nécessaire d'en donner, mais il ne faut pas que cette amorce de la thématique soit trop abrupte puisqu'elle aurait pour conséquence, un refus.

Le but consiste à trouver deux enseignants ayant une classe flexible au cycle 2, dont une classe où les élèves ont toujours été dans une classe flexible et une autre où les élèves ont auparavant connu un cadre pédagogique différent. L'idée est alors d'interroger ces enseignants par un entretien semi-directif estimé à vingt minutes chacun.

Lors de notre rencontre, avant de débiter l'entretien, je leur demanderai de prendre connaissance et de signer un document de contrat de recherche expliquant les différentes mesures prises quant au respect du discours, de l'enregistrement et de leur anonymat. En effet, comme le mentionne le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (2002) : « Toute personne ou tout groupe a droit au traitement confidentiel de toutes les données le concernant, pendant et après la recherche » (p. 5). Freyssinet-Dominjon (1997) explique aussi que cela est un bon moyen de montrer que les deux parties prennent leur responsabilité de manière à ce que les principes de coopération et de sincérité soient de mise. « Dans ces conditions, l'enquêté se sent engagé par le respect des principes de vérité des faits et de pertinence du discours par rapport au thème de départ » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 154).

À la fin du rendez-vous, je fixerai avec ces deux enseignants un deuxième moment pour que je puisse venir distribuer les questionnaires aux élèves. Je trouve essentiel de réaliser la démarche de me déplacer au sein de chaque classe puisque cela me permettra d'être certaine que les deux classes se trouvent dans les mêmes conditions et reçoivent des informations identiques.

Lors de ma venue auprès des élèves, comme Combessie (2003) le suggère, il est important de signaler aux participants notre identité, le sujet qui sera traité dans le questionnaire, sa durée et leur anonymat. Comme le précise, le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (2002), il est pertinent de procéder ainsi pour que le consentement soit éclairé, ce qui signifie que les participants ont

reçu les indications nécessaires de la recherche et les règles dues à leur implication dans ce travail. Pour avoir également un consentement libre, les participants doivent avoir le choix de s'y impliquer. Après ces quelques précisions, je demanderai aux élèves si certains d'entre eux ne souhaitent pas y prendre part.

### **2.2.3 Echantillonnage**

Comme nous en informant Blanchet et Gotman (2001), le nombre de personnes à interviewer dans le cadre d'entretien est en général à petite échelle. Pour déterminer le nombre exact, plusieurs facteurs doivent être pris en compte tels que le thème avec ses différentes dimensions, les diverses attitudes imaginées, le type d'enquête utilisé, l'analyse souhaitée à la suite des informations récoltées ainsi que les moyens disposés.

Par conséquent, j'ai décidé qu'interviewer deux enseignants était suffisant. Des questions précises seront posées comme les choix et la liberté donnés aux élèves. Une trop grande diversité dans les réponses ne me permettrait pas de les exploiter convenablement.

Le premier critère de sélection des deux enseignants est qu'ils aient une classe flexible au cycle 2. En effet, il est nécessaire que leurs apprenants puissent facilement comprendre les interrogations du questionnaire ainsi qu'y répondre par écrit. Le deuxième critère est que l'une des classes ait des élèves issus systématiquement de classe flexible et d'une deuxième où les élèves ont connu un autre cadre pédagogique auparavant. Ainsi, il sera intéressant de comparer les éléments de réponses du questionnaire entre ces deux classes.

« Le choix aléatoire peut parfois se limiter à la sélection de groupes aux contours bien définis, dont on interroge tous les individus. On parle alors d'échantillon par grappes » (Bréchon, 2011, p. 134). Il est vrai que les sujets ont ce qu'on peut signifier un lien naturel qui les unit (Berthier, 2006). En effet, ils proviennent tous de classes flexibles dont certains également de la même classe. Selon Bréchon (2011), la précaution à réaliser avec ce type de démarche consiste à vérifier durant la passation du questionnaire que les élèves restent silencieux et que l'effet de grappe n'ait pas de conséquences sur les résultats (réponses identiques).

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

Étant donné que plusieurs mesures ont été prises pour la récolte de données : entretiens semi-directifs et questionnaires, l'analyse de celle-ci se réalisera en trois étapes.

- 1) Analyse des entretiens passés avec les enseignants grâce aux transcriptions. Le but étant de connaître :
  - les choix donnés aux élèves par ceux-ci de manière à produire des questionnaires cohérents avec la réelle situation des apprenants.
  - leur avis sur ces choix et sur la favorisation de la motivation des élèves.

- 2) Analyse des questionnaires distribués aux élèves afin de comprendre la motivation perçue chez ceux-ci (en lien avec les choix donnés précédemment par les enseignants).
- 3) Mise en correspondance des propos des enseignants avec les perceptions des élèves et comparaison entre les deux classes : élèves toujours issus de classes flexibles ou élèves considérant la classe flexible comme une nouveauté. C'est ainsi que nous pourrions répondre à la question de recherche le plus fidèlement possible.

### **2.3.1 Transcription des entretiens semi-directifs**

Pour donner suite aux entretiens semi-directifs effectués, je devrai rédiger les transcriptions écrites de ceux-ci à l'aide des deux enregistrements.

En effet, c'est grâce à cette démarche de transcription qu'il sera plus facile d'analyser les données, celles-ci constituant un support écrit. Il est possible d'évoquer différents types de transcriptions : intégrales ou élaborées (Freyssinet-Dominjon, 1997).

La transcription intégrale se caractérise par le fait que l'ensemble du discours est recopié fidèlement et les éléments paraverbaux et non-verbaux sont également ajoutés au texte tels que les pauses, les silences ou encore les rires. Cela peut marquer les différentes émotions. Néanmoins, cela peut parfois rendre le texte illisible et difficilement analysable (Freyssinet-Dominjon, 1997).

À travers cette recherche, je ne juge pas nécessaire d'avoir accès aux éléments de type paraverbaux et non-verbaux puisque le contenu sera davantage travaillé. Par conséquent, la transcription élaborée sera privilégiée.

« Cette opération relève de la responsabilité du chercheur et suppose des choix délicats entre les exigences antagoniques de respect de l'authenticité du dire d'une part et de la lisibilité du texte écrit d'autre part » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 169). De ce fait, certains éléments de la parole ne seront pas signalés pour alléger le texte et par manque de pertinence pour l'analyse. L'idée de le rendre plus lisible sera également de corriger certaines tournures de phrases propres à l'oral comme l'oubli de la négation, mais grammaticalement incorrectes à l'écrit (Freyssinet-Dominjon, 1997).

### **2.3.2 Analyse des questionnaires**

Après avoir recueilli l'ensemble des questionnaires, je réaliserai des graphiques avec les différentes proportions des réponses obtenues pour chaque question.

Comme nous l'explique Bozonnet et Gonthier (2011), l'utilisation des graphiques comme méthode de représentation demeure un bon moyen pour faciliter la lecture de données aux lecteurs en insistant sur un aspect visuel.

Différentes formes de diagrammes existent telles que ceux en barres ou encore ceux à secteurs. Les diagrammes à secteurs me paraissent les plus pertinents pour cette recherche étant donné que les résultats

de certaines tranches risquent de nous surprendre et elles pourront davantage être mises en avant (Berthier, 2006). En effet, Berthier (2006) nous affirme que « ce type de représentation est particulièrement intéressant pour situer les répondants d'une modalité par rapport aux autres en attirant l'attention sur une "tranche" : dans ce cas, on peut même insister en la détachant » (p. 326).

« Enfin, ce sont généralement des valeurs en pourcentages qui permettent d'exprimer la force des liaisons statistiques entre des variables » (Savarese, 2006, p. 102).

### **2.3.3 Traitement des données**

Les transcriptions des entretiens me permettront dans un premier temps d'identifier les choix donnés aux élèves. Dans un deuxième temps, les transcriptions seront utilisées dans le but de mettre en évidence certaines informations jugées importantes qui seront disposées sous forme de tableaux.

Quant aux questionnaires, les résultats récoltés seront présentés sous forme de graphiques à l'aide de pourcentages.

Pour effectuer la mise en correspondance des propos des enseignants avec les avis des élèves, les tableaux et les différents graphiques seront analysés. La comparaison entre les deux classes pourra également s'effectuer aisément puisque le graphique de la première classe et celui de la deuxième classe seront à chaque fois mis l'un à côté de l'autre. Ainsi, cela permettra déjà de remarquer visuellement des différences au niveau des résultats.

Par ce moyen, il sera possible de répondre à la question de recherche suivante :

**Quels choix donnés aux élèves en environnement flexible favorisent-ils leur motivation ?**

### **2.3.4 Méthodes et analyse**

Comme le mentionne Abrial et Louvel (2011), il existe deux types d'analyses courantes pour les entretiens : l'analyse de discours et l'analyse de contenu. Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons uniquement cette dernière puisqu'« il ne s'agit pas d'observer ses règles de construction mais d'en faire ressortir les principaux thèmes, leur récurrence, leur association, leur imbrication dans les différents contextes d'énonciation » (Abrial & Louvel, 2011, p. 65). L'analyse de contenu se caractérise par l'idée d'accéder à la connaissance grâce aux diverses données recueillies (Abrial & Louvel, 2011). En effet, le but est de sélectionner certains thèmes et de reprendre certains propos émis par les enseignants.

En ce qui concerne la méthode d'analyse retenue pour les questionnaires, ce sera l'analyse statistique des données. Comme le proposent Quivy et Campenhoudt (2006), ce type d'analyse est particulièrement indiqué pour effectuer des liens entre différentes variables et constater la fréquence des phénomènes. « L'analyse statistique des données s'impose dans tous les cas où ces dernières sont recueillies à l'aide d'enquêtes par questionnaire » (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 199). En effet, la finalité est de comprendre quantitativement les motivations des élèves dans ces deux classes selon les choix proposés.



## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

À travers ce chapitre, l'idée est de partager les résultats obtenus ainsi que d'interpréter ces derniers. En guise de rappel, la première récolte de données a été réalisée auprès de deux enseignantes de classe flexible au cycle 2. À l'aide d'entretiens semi-directifs, j'ai pu identifier les choix que ces dernières offraient à leurs élèves en lien avec cet environnement flexible et leur avis sur l'impact de ces choix et la motivation des apprenants.

Grâce à leurs réponses, cela m'a permis d'élaborer un questionnaire qui a été par la suite soumis aux élèves. Une des classes est composée d'élèves ayant toujours été issus de classe flexible et n'ayant alors connu que cette pratique et d'une autre classe avec des élèves pour qui la classe flexible apparaît comme une nouveauté.

Les propos des enseignantes à l'égard de leur classe seront présentés sous forme de tableaux. Les résultats des questionnaires des deux classes seront comparés à l'aide d'un premier graphique en secteurs représentant la **classe 1 (*toujours en classe flexible*)** qui comprend 18 élèves et d'un deuxième correspondant à la **classe 2 (*classe flexible perçue comme une nouveauté*)** avec 12 élèves. Les deux classes seront inscrites sous les termes de **classe 1, enseignante 1** et **classe 2, enseignante 2** de manière à alléger le texte et faciliter la lecture des informations.

De ce fait, une analyse complète pourra être réalisée en tenant compte des facteurs susmentionnés. Elle sera également effectuée en prenant les précautions nécessaires afin de rester la plus objective possible et en se rapportant à certains auteurs de référence.

### 3.1 Connaissance des choix donnés aux élèves

Lors des entretiens semi-directifs, les deux enseignantes ont donné des réponses similaires à propos des possibilités données à leurs élèves, c'est-à-dire les choix concernant :

- L'assise (partie où l'on s'assoit)
- La posture (position du corps)
- Les camarades de classe avec qui ou à côté de qui les élèves souhaitent travailler

### 3.2 Analyse

#### 3.2.1 La sensation d'avoir plus de choix et de liberté

En abordant cette thématique, l'idée est d'effectuer une première approche.

Cela permet de voir la sensation des élèves sur leurs choix et leur liberté puisque les enseignantes leur laissent la possibilité de décider de l'assise, de la posture et des camarades de classe avec ou à côté de qui ils souhaitent travailler. En effet, dans des classes non-flexibles, c'est l'enseignante qui détermine ces facteurs.

Par « choix », on entend bien l'idée d'avoir diverses possibilités à disposition et d'en sélectionner ; par « liberté », le fait de réaliser ces choix par soi-même.

Tableau 1 : La perception du choix et de la liberté donnés (enseignante 1)

« Maintenant, ils sont presque habitués au mouvement. Je ne suis pas sûre qu'ils s'en rendent compte, mais ce serait intéressant de le leur demander. Je ne suis pas sûre qu'ils se rendent compte de la chance qu'ils ont de pouvoir faire ça puisqu'ils l'ont eue depuis la première. » (Enseignante 1, L. 223-226)

Étant donné que les élèves ont toujours évolué dans ce type de classe, l'enseignante suppose qu'ils ne se rendent pas réellement compte des choix qu'ils ont à disposition. En effet, ils n'ont pas d'éléments de comparaison. Elle parle également d'une « chance ».

Tableau 2 : La perception du choix et de la liberté donnés (enseignante 2)

« Il y a pas mal de choix qu'ils peuvent faire et puis, tous ces choix sont favorisés par l'aménagement flexible, mais vraiment lié à l'aménagement, c'est vraiment le choix de la place. » (Enseignante 2, L. 125-127)

L'enseignante affirme que les élèves ont plusieurs possibilités grâce à cet aménagement flexible.

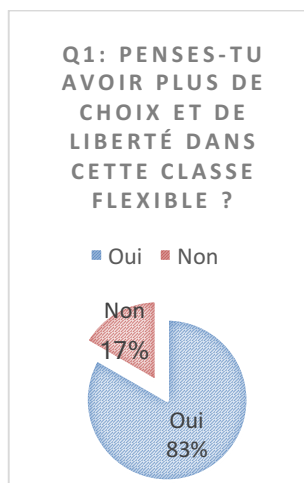


Figure 3 : La sensation d'avoir plus de choix et de liberté (classe 1)

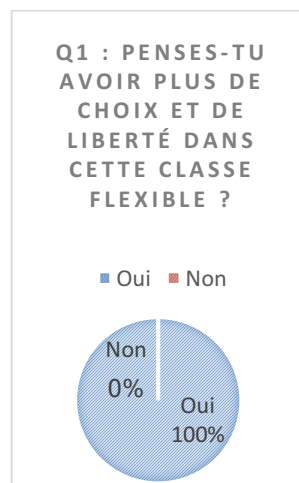


Figure 4 : La sensation d'avoir plus de choix et de liberté (classe 2)

À travers cette première approche, dans la classe 1, nous pouvons remarquer que la majorité des élèves ont répondu positivement. Pourtant, comme l'enseignante 1 l'a suggéré, il est possible que certains apprenants ne s'en rendent pas compte.

À l'inverse, le résultat est univoque dans la classe 2. Tous les élèves ont cette sensation de liberté et de choix de manière accrue.



### 3.2.2 Les choix comme source de motivation

L'idée est de savoir si ces choix d'assise, de posture et de camarades avec ou à côté de qui ils souhaitent travailler peuvent être une source de motivation ainsi que leur niveau d'importance.

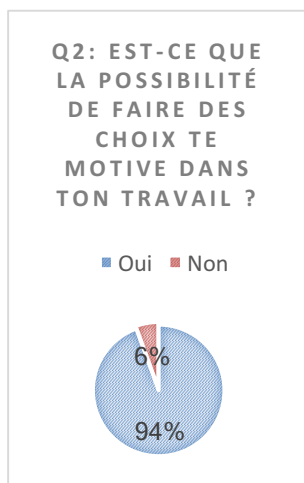


Figure 5 : Les choix comme source de motivation (classe 1)

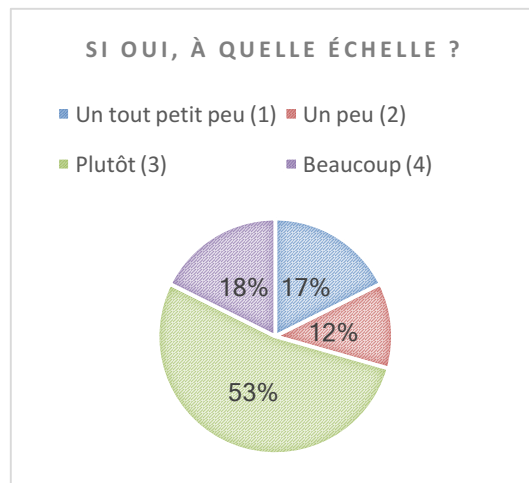


Figure 6 : L'échelle de cette motivation (classe 1)



Figure 7 : Les choix comme source de motivation (classe 2)

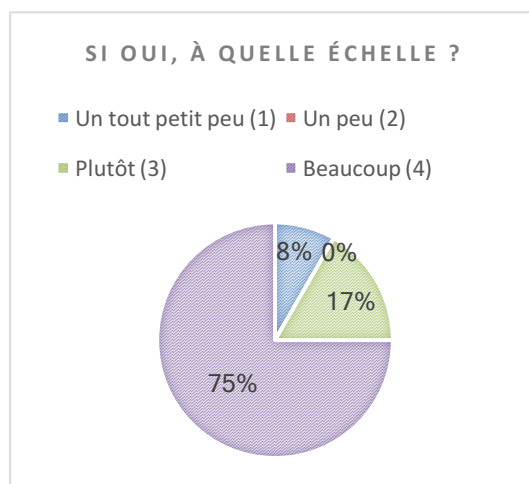


Figure 8 : L'échelle de cette motivation (classe 2)

Une grande majorité des élèves se sent motivée par la possibilité de réaliser des choix. Cependant, il est intéressant de constater des différences au niveau de l'échelle.

Dans la classe 1, toutes les catégories apparaissent. La rubrique « un peu » est restée la moins cochée, mais il est surprenant de voir que « un tout petit peu » est davantage utilisée. Certains élèves ne se sentent alors que légèrement motivés par cette possibilité. Il est également étonnant de remarquer que les apprenants n'ayant pas opté pour le « plutôt » se retrouvent avec peu de différence à travers l'échelle « un tout petit peu » ou « beaucoup ».

Concernant la classe 2, on constate que le choix « un tout petit peu » a un pourcentage faible et « un peu » n'a pas été cité. Les élèves se trouvent très nettement du côté de l'échelle où le fait de faire des

choix les motive réellement. L'échelle énumérant le « plutôt » est indiquée par certains apprenants, mais ce qui reste flagrant, c'est que les trois quarts des élèves ont voté pour le « beaucoup ».

Ainsi, on voit que la classe 1 où les élèves ont toujours été en flexible a des avis plus partagés même si plus de la moitié des élèves prétend qu'avoir l'opportunité de faire des choix les motive « plutôt ». Tandis que dans la classe 2 où les élèves ont eu probablement auparavant moins de choix, signale pour les trois quarts d'entre eux que cela les motive « beaucoup ».

Si nous faisons référence à Bressoux (2012), celui-ci nous affirme que laisser des choix aux élèves a un fort impact sur leur motivation. Pour en revenir aux motivations intrinsèques ou extrinsèques, Deci et Ryan (cité par Vianin, 2007) nous expliquent que ces élèves se retrouvent dans une motivation intrinsèque. Comme les résultats le prouvent, les élèves apprécient le fait d'avoir des choix et par conséquent, on peut imaginer qu'ils peuvent se sentir plus responsables dans leurs apprentissages. Deci et Ryan (cité par Vianin, 2007) soulignent qu'ils peuvent également se sentir compétents et autodéterminés. Tardif (cité par Vianin, 2007) évoque l'idée qu'il faut insister sur l'engagement de l'élève. C'est au travers des choix proposés que l'élève se sent davantage engagé dans son processus d'apprentissage. Si nous reprenons le mécanisme favorisant la motivation de Viau (2009), il signale l'importance des aspects personnels, comportementaux et environnementaux. Nous pouvons ainsi imaginer que les choix des élèves se retrouvent motivés par le facteur personnel, car tous ont des besoins différents. Les aspects comportementaux influencent leurs décisions et ont un impact sur leur travail. Pour terminer, l'aspect environnemental offre différentes possibilités aux élèves à travers cet aménagement flexible. De ce fait, nous pouvons mieux comprendre leur degré de motivation. On peut supposer qu'il suffit qu'un de ces aspects soit moins bien exploité pour que cela influence leur motivation.

### 3.2.3 Les préférences en termes de choix

En abordant les préférences des élèves, il est intéressant de voir si parmi les trois choix donnés (cités précédemment), certains rencontrent plus de succès que d'autres. L'idée est de les questionner sur ce qu'ils aiment en leur laissant la possibilité de cocher plusieurs propositions.

Tableau 3 : Observations sur les choix proposés

« Par contre, ce que j'ai pu remarquer, c'est qu'il y a certaines postures qui ne sont quand même plus confortables quand on grandit, typiquement d'être couché. Souvent en cinquième année, ils le font beaucoup au début et puis après, à la fin de la sixième, ils le font plus trop donc peut-être qu'il y a quelque chose aussi au niveau du corps. » (Enseignante 2, L. 199-203)

L'enseignante 2, ayant actuellement une classe de 5H, a évoqué le fait qu'il y a probablement certains choix qui ne sont pas forcément moins appréciés, mais simplement moins confortables à un certain âge comme la variation de la posture.

Quant à la classe 1, les élèves se trouvent en 6H. Il sera alors intéressant de voir la différence entre ces deux classes.

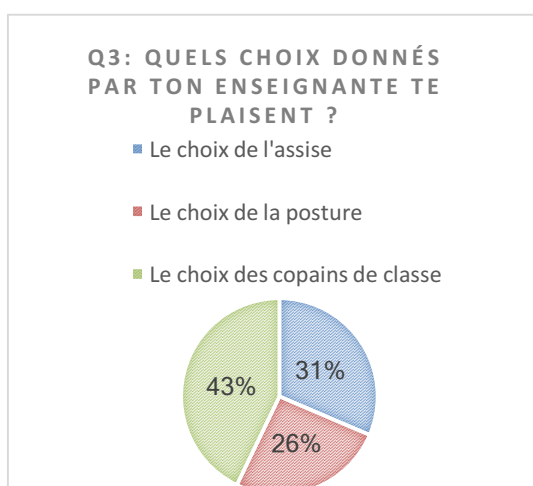


Figure 9 : Les préférences en termes de choix (classe 1)

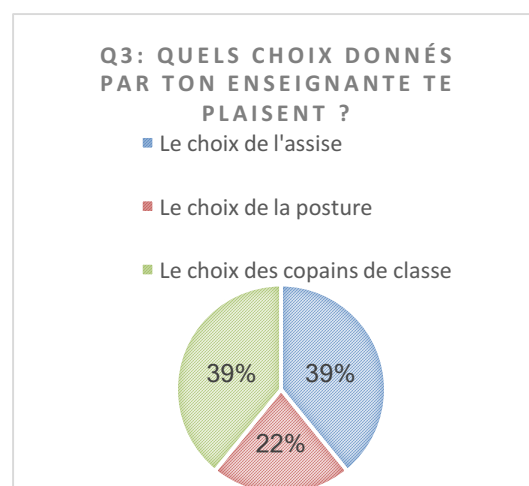


Figure 10 : Les préférences en termes de choix (classe 2)

Les élèves de la classe 1 ayant l'habitude d'être dans une classe flexible ont un penchant pour choisir les camarades de classe avec lesquels ils souhaitent travailler. Tandis que les élèves de la classe 2 apprécient tout autant choisir leur assise que leurs camarades de classe.

Le choix de la posture n'est pas ce que les apprenants aiment principalement puisqu'il arrive en dernière place dans les deux cas de figure. Comme en a parlé l'enseignante 2, il peut en effet y avoir une raison liée au développement physique des enfants. Néanmoins, contrairement à ce qui avait été dit, il y a une légère préférence sur la variation de la posture chez des élèves de 6H par rapport aux 5H.

Keymeulen, Henry et Longlez (2020) évoquent aussi qu'il est possible de travailler directement au sol grâce aux aménagements de la classe flexible. Ce lieu est imaginé comme étant un endroit où les élèves peuvent apprécier s'installer pour travailler puisqu'il permet de changer de posture. Cependant, dans ces deux classes, on peut supposer que les postures plus proches de « l'assise » sont davantage privilégiées par ces élèves.

### 3.2.4 Le choix le plus motivant

Pour commencer, il est pertinent de reprendre les propos des enseignantes sur le choix qu'elles imaginent être le plus motivant (assise, posture ou camarades de classe) pour leurs élèves étant donné qu'elles offrent probablement ces choix dans l'idée qu'ils peuvent être une réelle source de motivation.

Puis, aborder cette thématique en ayant l'avis des apprenants apportera une grande richesse à ma question de recherche, c'est-à-dire les choix étant les plus motivants dans un environnement flexible.

Tableau 4 : La perception du choix le plus motivant (enseignante 1)

*« C'est chouette de pouvoir laisser cette possibilité aux enfants et je pense qu'ils apprécient ça. Ils apprécient de se dire, je peux travailler des fois à deux, je peux travailler tout seul. Je pense que ça, c'est une grande richesse. Après, est-ce qu'ils préfèrent ça, est-ce que dans une échelle, est-ce que c'est plus important ça pour eux ou le fait de travailler à des endroits où ça bouge ou comme ça ? Moi, j'imagine quand même le côté social. Le côté groupe. Pour moi, il a plus d'importance. » (Enseignante 1, L. 213-218)*

Selon l'enseignante 1, le côté social donc le choix des camarades de classe est plus important. Elle parle aussi beaucoup de la variation dans les formes de travail.

Tableau 5 : La perception du choix le plus motivant (enseignante 2)

*« Je pense en effet que le fait de choisir leur place, ça les motive. D'autant plus que quand ils choisissent une place, ils choisissent quand même les copains à côté de qui ils se mettent. Alors, même si c'est une classe où ils s'entendent tous bien, ils choisissent quand même ça. » (Enseignante 2, L. 171-174)*

Pour l'enseignante 2, elle parle du choix de la place, ce qui sous-entendrait l'assise ou la posture. Néanmoins, selon elle, les élèves ne choisissent pas uniquement la place, mais aussi beaucoup les camarades avec qui ils vont pouvoir travailler ou par lesquels ils seront entourés.

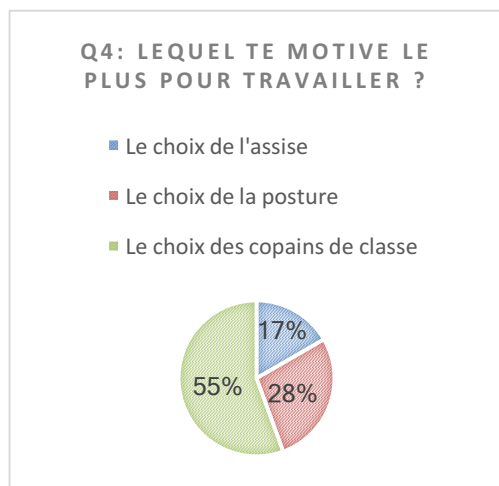


Figure 11 : Le choix le plus motivant (classe 1)

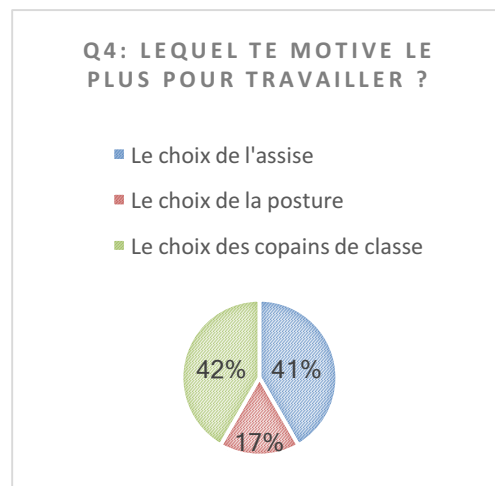


Figure 12 : Le choix le plus motivant (classe 2)

Dans le cas de la classe 1, le choix des camarades fait partie du choix le plus motivant. L'aspect social reste le plus important. Cela peut sembler étonnant puisque la classe flexible est caractérisée par ces changements d'aménagements tels que les différentes assises permettant aux élèves d'adopter des postures diverses. Il est surprenant de constater que le choix de la posture arrive avant celui de l'assise, car lors de la précédente question, la posture n'était pas le choix le plus apprécié. Pour cette classe ayant toujours été en flexible, il est possible que le choix de l'assise ait perdu de l'importance face à leurs yeux.

Dans la classe 2, on peut relever que le choix de l'assise et des camarades de classe apparaissent proportionnellement très proches. Le fait que les élèves semblent encore dans la découverte de la classe flexible peut jouer un rôle. En effet, ces derniers testent les nouvelles assises et se sentent motivés par cette nouveauté. On pourrait émettre l'hypothèse que plus tard, si ces élèves devaient continuer en classe flexible, ceux-ci pourraient avoir une nette préférence pour le choix des camarades comme la classe 1. Le choix de la posture rejoint ce qui a été dit.

En lien avec ces diverses constatations, on peut s'intéresser à la motivation individuelle et collective. Prot (2010) nous explique que la motivation individuelle réside dans le fait que chaque élève a une certaine envie d'apprendre qui fluctue aussi selon son identité. On peut imaginer que les élèves réalisent des choix différents en lien avec leur motivation individuelle, ce qui justifie la variété des réponses quant au choix le plus motivant. Cependant, nous avons vu entre les deux graphiques que le choix des camarades avait une grande importance. Comme Prot (2010) en parle, la motivation de chacun entre en interaction avec celle des autres et c'est ce qui constitue une motivation collective. Elle souligne le fait que si les élèves se sentent en confiance et bien entourés auprès de leurs camarades, cela favorise aussi leur motivation. Ainsi, on peut se rendre compte que même si les élèves ont l'envie d'apprendre, le choix le plus motivant pour eux reste de s'entourer de camarades avec lesquels ils ont de l'affinité ou qui sont motivés afin de créer une motivation collective positive propice aux apprentissages.

Néanmoins, on ne peut pas exclure que quelques élèves fassent ce choix pour se retrouver uniquement avec un camarade de classe avec qui ils ont de l'affinité sans se préoccuper d'autres facteurs. Si cette motivation collective s'avérait négative, on peut imaginer que les différentes variations de places favorisées par la classe flexible permettraient plus facilement à un élève de changer de camarades ou à l'enseignante de lui demander de choisir une nouvelle place.

### 3.2.5 Le contrôle sur les apprentissages

Il est pertinent de demander aux enseignantes si le contrôle sur les apprentissages semble différent en classe flexible.

En questionnant les élèves, cela permet de voir si le fait d'avoir des choix implique une sensation de contrôle sur leurs apprentissages. Cela pourrait éventuellement favoriser leur motivation.

Par la notion de « contrôle », il est entendu le fait d'avoir des responsabilités et d'avoir un rôle à jouer avec ces différents choix.

*Tableau 6 : La notion de contrôle sur leurs apprentissages*

*« Je pense qu'ils ont cette impression-là et je pense aussi qu'on change la hiérarchie finalement. »  
(Enseignante 2, L. 214-215)*

*« Le fait de dire, d'accord je peux faire des choix comme l'enseignante fait des choix, enfin ça nous met un petit peu plus au même niveau finalement. » (Enseignante 2, L. 217-218)*

*« Oui, clairement ça les responsabilise et puis, ça nous permet aussi de leur dire, ça, tu n'as pas compris parce que c'est une notion que tu n'as pas comprise ou c'est parce que tu n'es pas à un endroit adéquat ou bien alors c'est que tu es avec des copains enfin voilà, ça nous offre aussi finalement un peu des pistes d'action différentes. » (Enseignante 2, L. 223-226)*

L'enseignante 2 nous affirme que les rôles sont « redistribués ». Les élèves peuvent avoir l'impression d'avoir plus de contrôle puisqu'ils ont également des choix à réaliser comme l'enseignante. On s'attend à ce qu'ils se responsabilisent. Cependant, comme elle semble le dire, il peut y avoir des apprenants qui n'ont pas fait les bons choix. Dans ce cas, on remarque qu'elle a le contrôle car elle va questionner l'élève et agir à l'aide de pistes d'action.



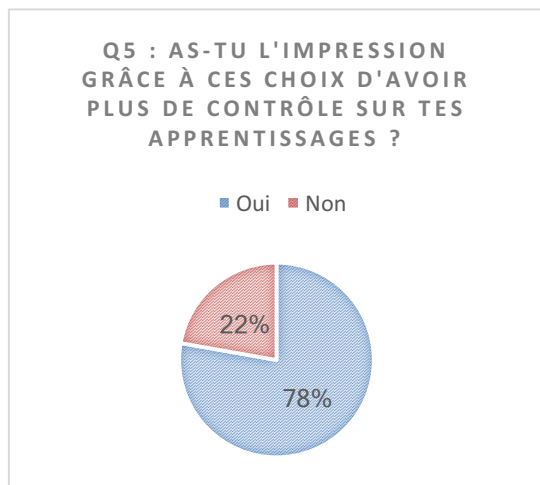


Figure 13 : La sensation de contrôle (classe 1)

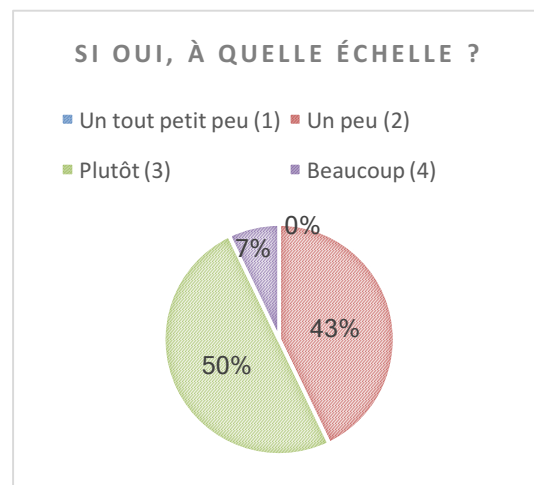


Figure 14 : Le degré de contrôle perçu (classe 1)

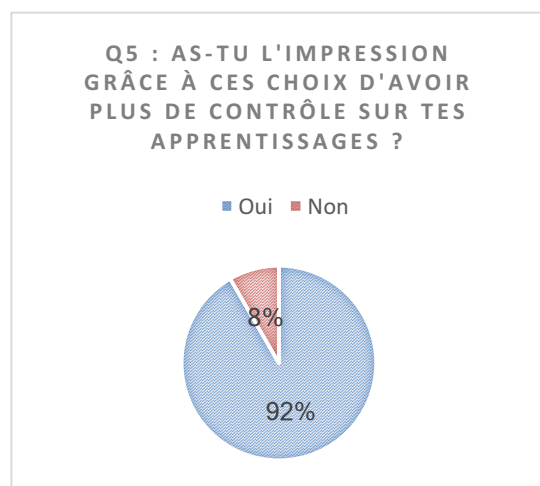


Figure 15 : La sensation de contrôle (classe 2)

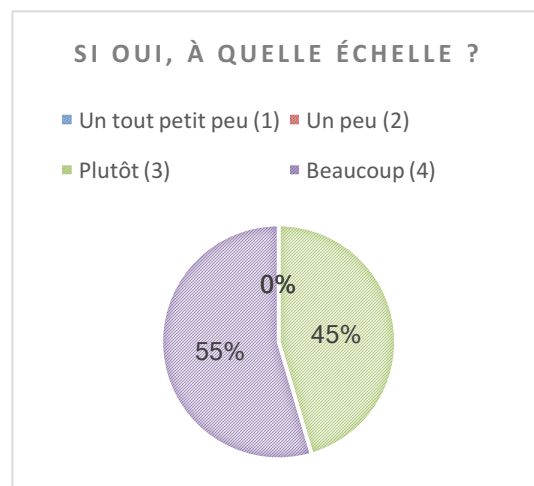


Figure 16 : Le degré de contrôle perçu (classe 2)

Dans les deux classes, plus des trois quarts des élèves ont la sensation d'avoir plus de contrôle dans leurs processus d'apprentissage grâce aux choix s'offrant à eux.

Concernant l'échelle, dans la classe 1, nous pouvons constater que la rubrique « un tout petit peu » n'a pas été remplie. Une moitié d'élèves de la classe considère qu'ils ont « plutôt » plus de contrôle et par une faible différence de pourcentage, « un peu ». Seuls quelques apprenants ont mentionné qu'ils avaient « beaucoup » de contrôle. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que ces élèves issus de classes flexibles ont toujours connu ce système où diverses possibilités leur sont données.

En comparaison avec la classe 2, les élèves ont coché uniquement des valeurs qui expliquent qu'ils ont réellement l'impression d'avoir plus de contrôle. La rubrique « beaucoup » est même employée par plus de la moitié des élèves. Comme l'enseignante le déclare, il est fort possible qu'ils aient la sensation

d'avoir plus de contrôle en lien avec leur prise de décisions. On peut imaginer qu'ils ont vécu auparavant moins de liberté où les décisions étaient essentiellement prises par l'enseignante. Cela expliquerait une sensation de contrôle plus forte que dans la classe 1.

Comme l'enseignante 2 le souligne, Keymeulen, Henry et Longlez (2020) nous affirment également qu'en classe flexible la place de l'enseignant est modifiée. Il se situe au plus proche des élèves et ne joue plus uniquement ce rôle de détenteur de savoir. Comme signalée par l'enseignante 2, les apprenants ont en effet des choix à faire et elle les soutient dans ceux-ci. À propos de la perception de contrôlabilité, Viau (2009) s'exprime en disant que c'est le degré de maîtrise ressenti par les élèves. C'est en mettant à disposition des apprenants des choix à réaliser que leur perception de contrôlabilité sera forte et ce qui impliquera une plus grande motivation dans les tâches à accomplir. Néanmoins, les résultats du terrain montrent que le degré de cette perception diffère beaucoup.

### 3.2.6 L'implication dans le travail

Il est pertinent de demander aux enseignantes si elles remarquent une forte implication des apprenants liée à ces différents choix.

Il est intéressant de s'interroger si les élèves se sentent plus impliqués dans leur travail puisqu'ils doivent se questionner sur leurs besoins et trouver le cadre qui sera le plus adapté pour eux.

À travers le concept d'« implication », cela signifie avoir plus d'investissement dans leur processus d'apprentissage.

Tableau 7 : L'implication observée chez les élèves

« Si l'on parle de l'implication, oui, ils ont nettement plus d'implication ici parce qu'ils doivent réfléchir, est-ce que ça m'aide de travailler à deux ? Est-ce que ça m'aide de travailler seul ? Est-ce que je dois me mettre dans un coin, m'isoler ? Est-ce que je dois demander à aller dehors ? Est-ce que je suis capable de...c'est des questions qui les poussent à s'autogérer. » (Enseignante 1, L. 300-304)

L'enseignante 1 évoque clairement que les élèves ont plus d'implication, car ils doivent pousser leur réflexion pour savoir ce qui pourrait leur convenir au mieux parmi les différents choix proposés. Elle parle également d'autogestion puisque c'est à eux d'effectuer cette démarche.

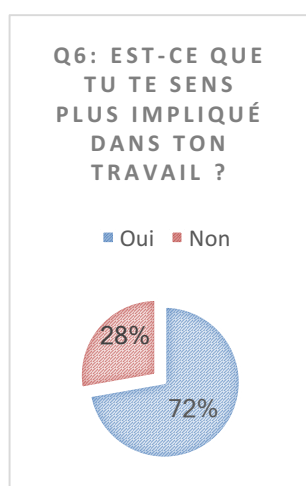


Figure 17 : L'implication dans le travail (classe 1)

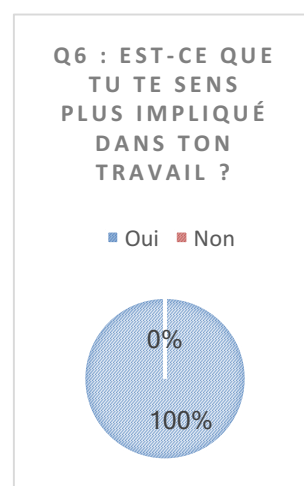


Figure 18 : L'implication dans le travail (classe 2)

Dans la classe 1, la majorité a répondu « oui », mais on remarque que 28% des élèves ne se sentent pas nécessairement plus impliqués parce qu'ils ont des choix à réaliser. En lien avec le discours de l'enseignante, on peut se dire qu'ils ne perçoivent pas réellement leur implication lors de leur prise de décision. On peut imaginer que ces élèves éprouvent des difficultés à prendre du recul sur leurs choix.

Dans la deuxième classe, l'ensemble des élèves se sent plus impliqué. Ils ont certainement cette sensation grâce à leurs questionnements.

En enseignement flexible, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages (Larcher, Laversanne, Michel, Onyszko Leclaire, & Walker, 2019). Selon Keymeulen, Henry et Longlez (2020), l'importance réside dans le fait que l'enseignant donne sa confiance aux élèves en leur soumettant des choix et c'est ce qui va permettre aux apprenants de se sentir davantage impliqués et motivés. En reprenant les propos de Viau (2009), c'est également l'autonomie donnée aux élèves. Cependant, pour la classe 1, cela n'est pas le cas pour tous les élèves. On peut émettre l'hypothèse qu'ils ne remarquent pas leur plus grande implication à travers les choix proposés puisqu'ils ont toujours eu à en faire.

### 3.2.7 La difficulté à effectuer les « bons » choix

L'idée principale consiste à connaître l'attitude des élèves face à ces différents choix. Ils peuvent être source de motivation, mais il pourrait également mettre les apprenants face à une difficulté supplémentaire en cherchant le cadre de travail le plus adapté.

Tableau 8 : L'accompagnement auprès des élèves

*« Il y a une différence entre où tu veux travailler et où tu penses être capable de bien travailler. » (Enseignante 1, L. 63-64)*

*« C'est énormément une question d'œil, d'observation, d'attention et de se dire pourquoi à ce moment-là ils mériteraient d'utiliser ces choses-là et ils y pensent plus parce qu'au bout d'un moment quand on a tout le temps le même environnement, on ne voit plus les choses. » (Enseignante 1, L. 250-253)*

*« C'est la même chose en fonction du moment où ils travaillent si je vois que ça ne travaille pas bien, je les réoriente avec bienveillance. » (Enseignante 1, L.263-264)*

L'enseignante 1 explique qu'ils doivent faire la part des choses entre ce qu'ils souhaitent et un environnement propice aux apprentissages. Elle souligne l'idée qu'elle leur soumet des propositions lorsqu'ils ne pensent parfois plus à certains éléments. Ainsi, on comprend que les élèves doivent quelques fois éprouver des difficultés puisque cette dernière observe et intervient si nécessaire.

Tableau 9 : Le questionnement lors de la prise de décision

*« Finalement, c'est eux qui choisissent et puis, ça favorise beaucoup l'autonomie et finalement, les capacités transversales aussi de se dire quand je fais des maths où est-ce que je suis bien ? Quand je fais des ateliers où est-ce que je suis bien ? Et en début d'année, du coup ce que je fais, c'est que je les fais tourner presque, enfin à toutes les places. » (Enseignante 2, L. 59-63)*

*« Ils doivent vraiment faire leur choix de manière à ce qu'ils soient capables de bien travailler, d'être silencieux enfin voilà donc ils doivent vraiment réfléchir à toutes ces choses-là. » (Enseignante 2, L.107-109)*

*« Je dirais au bout d'un mois, un mois en général, ils sont capables de faire des choix alors chez certains, ça prend bien plus de temps, il faut les aiguiller ou alors ils suivent simplement le copain et du coup, cela ne fonctionne pas donc il faut aussi être très cadrant en fait avec un environnement flexible. » (Enseignante 2, L. 66-70)*

L'enseignante 2 souligne l'importance de donner ces possibilités aux élèves. En effet, cela touche aux capacités transversales. Ils doivent reconnaître leurs besoins en ayant une démarche réflexive. Pour cette

enseignante, au bout d'un mois la plupart des apprenants arrivent à réaliser des choix. Cependant, elle insiste bien sur une partie d'élèves ayant besoin de plus de temps. Elle explique que ces derniers ne font pas des choix en lien avec leurs besoins, mais suivent un camarade par exemple.

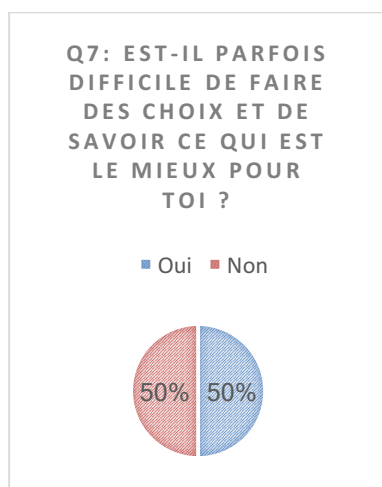


Figure 19 : La difficulté à effectuer des choix (classe 1)

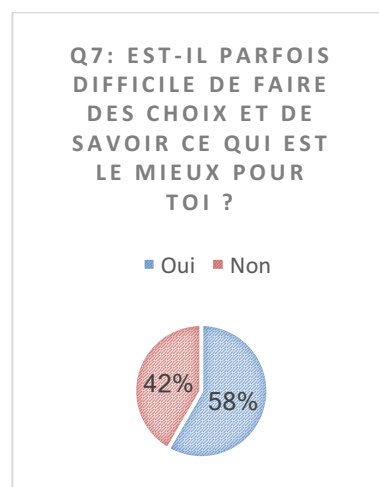


Figure 20 : La difficulté à effectuer des choix (classe 2)

Dans la classe 1, pour une moitié d'élèves, on remarque qu'il reste difficile de faire des choix et pour une autre, cela ne pose pas de problème majeur. Il est possible que certains arrivent à faire des choix, mais la réflexion sur ce qui semble le mieux pour eux demeure complexe. Une moitié d'élèves en tout cas ressent le besoin d'obtenir de l'aide. Cela signifie que le rôle d'observation et d'intervention de l'enseignante demeure nécessaire.

Dans la classe 2, on remarque que les élèves éprouvent un peu plus de difficultés que la classe 1 à faire des choix en sachant ce qui est le mieux pour eux. La classe flexible étant une nouveauté pour ces élèves, cela peut justifier une plus grande difficulté.

Les propos des deux enseignantes se rejoignent : elles ne cherchent pas à ce que les élèves choisissent leur place uniquement selon leurs envies, mais qu'ils aient plus précisément une réflexion sur le cadre le plus propice à leurs apprentissages au sein de cet environnement flexible. L'idée étant de laisser les élèves tester les différents choix proposés et s'interroger sur ceux-ci. Elles doivent parfois tout de même jouer ce rôle bienveillant pour les aiguiller.

Selon Keymeulen, Henry et Longlez (2020), un environnement flexible a pour but que chaque élève ait un cadre adapté qui lui est propre. Cependant, les résultats montrent qu'il reste difficile pour les élèves de faire des choix et d'identifier le meilleur pour eux.

Nous pouvons également nous interroger sur la liberté des élèves. En faisant référence à Larcher, Laversanne, Michel, Onysko Leclaire et Walker (2019), il est nécessaire d'accorder aux élèves une certaine liberté, mais il faut garder un bon équilibre entre peu et trop de liberté. Dans le cas où aucune liberté ne leur est donnée, ils ne pourront pas se développer pleinement. À l'inverse, si les élèves

bénéficient de trop de liberté, ces derniers peuvent éprouver des difficultés à se cadrer. Comme nous l'indique Viau (2009), il est essentiel que l'enseignant réfléchisse aux choix qu'il doit lui-même imposer, ceux qu'il peut léguer et ceux qu'il peut discuter avec ses élèves. De ce fait, on peut émettre l'hypothèse que pour certains, il y a trop de choix et de liberté.

### 3.2.8 La prise de décision

Il est intéressant de mieux comprendre la démarche utilisée par les élèves lorsqu'ils se trouvent face à ces divers choix et les éventuelles différences avec les questions précédentes.

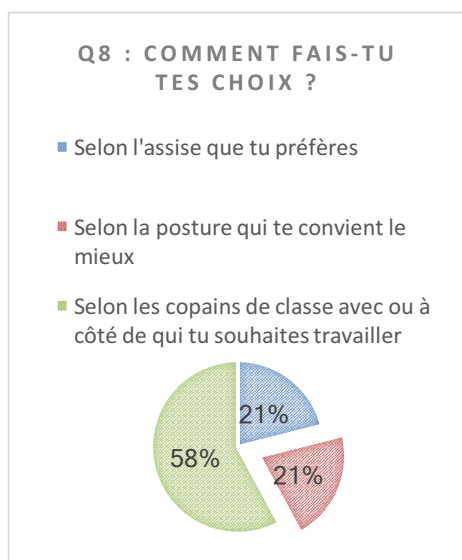


Figure 21 : La prise de décision (classe 1)

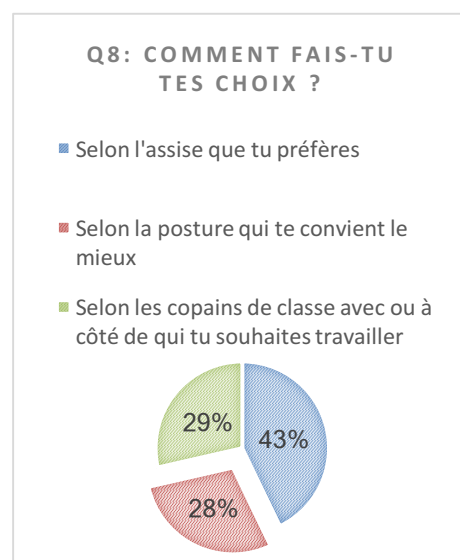


Figure 22 : La prise de décision (classe 2)

Comme nous pouvons le relever, un choix se distingue dans chaque classe. Les deux possibilités restantes reviennent presque à égalité. D'ailleurs, il est surprenant de constater la proportionnalité de la posture. Nous avons vu auparavant que ce choix rencontrait peu de succès et pourtant, il est exploité lors de la prise de décision.

Dans la classe 1, le choix des élèves se base principalement selon leurs camarades de classe. Cela semble assez logique puisque la réponse à une précédente question qui consistait à connaître la possibilité qui les motivait le plus était également le choix des camarades. On peut se rendre compte de l'importance du côté social. On ne peut pas exclure le fait que les élèves ayant toujours été en classe flexible aient changé leur manière de réaliser des choix avec le temps. Antérieurement, on peut supposer que l'assise était privilégiée.

Concernant la classe 2, les choix se font en majorité selon l'assise qu'ils préfèrent. Lors d'une question précédente, les élèves avaient répondu que les choix de l'assise et des camarades étaient tout aussi motivants. Pourtant, au moment de choisir, ils se basent sur l'assise qui leur convient. Pour en revenir à une réflexion antérieure, il est probable que la classe flexible soit perçue comme une nouveauté et par conséquent, que la variabilité de l'assise intéresse davantage les apprenants. Cela pourrait expliquer la différence notable entre les deux classes.



### 3.2.9 L'envie de nouveaux choix

Par cette question ouverte, l'idée est de connaître les envies des élèves. Seuls les choix évoqués durant les entretiens avec les enseignantes ont été exploités, c'est-à-dire le choix de l'assise, la posture et les camarades de classe. Néanmoins, il est possible que les élèves aient rencontré des difficultés à s'exprimer sur le choix le plus motivant, si selon eux, il manque des éléments dans cet environnement flexible.



Parmi les élèves ayant répondu positivement, ils ont mentionné :

- travailler avec de la musique calme
- avoir un ballon (fréquent)
- avoir un vélo d'appartement

Figure 23 : L'envie de nouveaux choix (classe 1)



- sauter et courir
- faire des dessins (fréquent)
- avoir un hamac

Figure 24 : L'envie de nouveaux choix (classe 2)

Il est intéressant de voir que les élèves des deux classes sont globalement satisfaits ou n'ont éventuellement pas de nouvelles propositions motivantes.

Néanmoins, quelques suggestions ont été récoltées dans la classe 1 telles que travailler avec de la musique calme. Cet élément n'est pas spécifique à la classe flexible. Plusieurs élèves ont partagé l'idée d'avoir un ballon et un autre, d'avoir un vélo d'appartement.

Pour la classe 2, une première idée consiste à pouvoir sauter et courir. Cela ne correspond pas aux règles de vie de la classe. Plusieurs élèves souhaitent faire des dessins. Ceci implique plus une idée de contenus que d'aménagements en environnement flexible. Un autre élève propose le concept d'avoir un hamac.

Pour conclure, on peut constater que c'est le besoin de mouvement qui prime dans les deux classes.

### 3.2.10 Les éléments les plus motivants dans une classe flexible

Ce dernier point est abordé à l'aide d'une question ouverte de manière à visualiser spontanément et librement les réponses des élèves. Puis, certaines catégories seront établies. L'idée est également de voir si les apprenants s'expriment sur le sujet des contenus dans la classe puisque la recherche s'est basée principalement sur les choix liés à un environnement flexible.

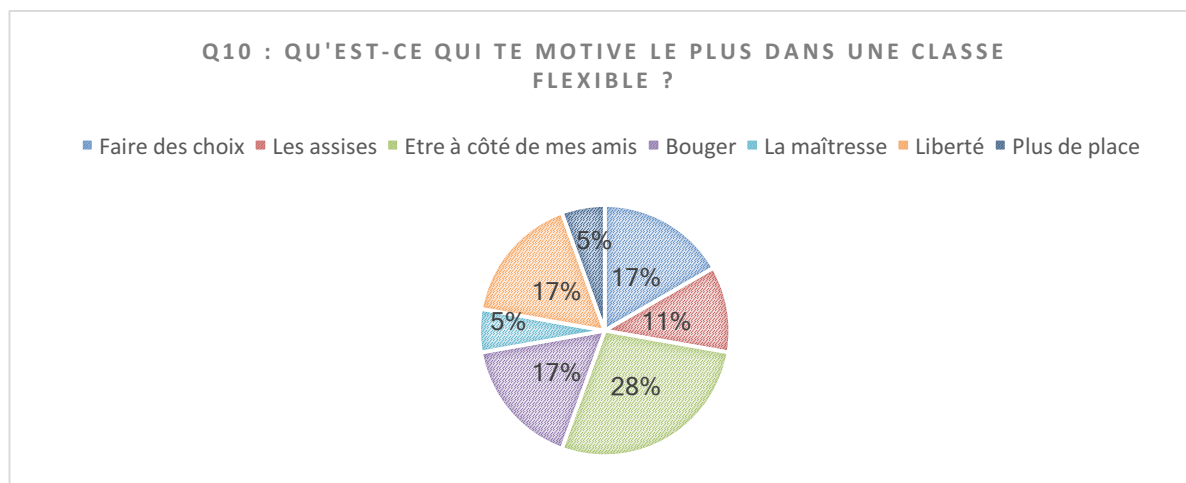


Figure 25 : Les éléments les plus motivants en classe flexible (classe 1)

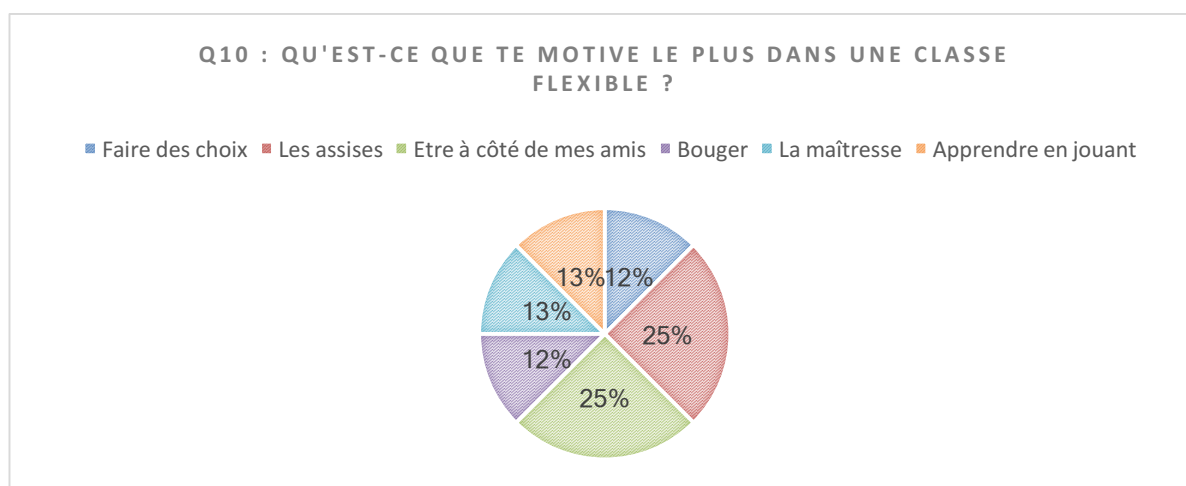


Figure 26 : Les éléments les plus motivants en classe flexible (classe 2)

On peut remarquer qu'il n'y a pas de réelles différences avec les résultats des questions précédentes. En effet, une grande proportion d'élèves de la classe 1 se retrouve dans le choix des camarades et de même pour la classe 2, mais à égalité avec les assises pour cette dernière. Cependant, de nouvelles catégories ont émergées dont le fait de bouger. Cela n'était pas ressorti dans les propos des enseignantes et n'a par conséquent pas été catégorisé dans le questionnaire. La maîtresse fait aussi l'objet d'une catégorie, mais il n'est en réalité pas lié à un environnement flexible. L'idée d'apprendre en jouant pourrait correspondre à un enseignement flexible. Pour terminer, le fait d'avoir plus de place a un lien fort avec un environnement flexible.

En lien avec les contenus de la classe, seul le fait d'apprendre en jouant a été retenu. De ce fait, on peut émettre l'hypothèse que les élèves ont pensé uniquement aux éléments faisant référence à l'environnement flexible puisque les questions précédentes étaient de cet ordre ou ils ne voient pas le fait de travailler par ateliers (utilisé dans les deux classes) comme une spécificité liée à l'enseignement flexible. En effet, il est possible qu'ils aient déjà travaillé par ateliers dans leurs anciennes classes.

## Conclusion

Pour conclure, nous reviendrons sur les objectifs attendus et la question de recherche. Puis, nous évoquerons les limites et les difficultés rencontrées, mais également les apports personnels et professionnels provenant de la réalisation de ce travail. Pour terminer, nous aborderons une perspective d'avenir quant à l'éventuelle poursuite de cette étude.

### Objectifs et question de recherche

À présent, nous reprenons chaque objectif de recherche qui avait été cité au terme de la problématique du mémoire.

#### Premier objectif :

Il consistait à connaître les différents choix que les enseignantes mettent à disposition de leurs élèves dans un environnement flexible. À l'aide des entretiens réalisés, les possibilités relevées sont : le choix de l'assise, de la posture et des camarades avec qui ou à côté de qui ils souhaitent travailler.

#### Deuxième objectif :

Cet objectif reposait sur l'idée d'avoir les avis et les observations des enseignantes quant à la motivation des apprenants et l'impact des choix proposés sur ceux-ci.

Enseignante 1 : selon ses propos, les choix proposés ne sont peut-être pas réellement perçus comme offrant davantage de choix et de liberté puisqu'ils ont systématiquement eu à en faire. Conformément à ses observations, il est cependant intéressant d'en laisser, car les apprenants apprécient ces choix et cette variété. Elle imagine que le côté social est l'élément le plus motivant. Un premier impact sur le fait d'offrir des choix aux élèves est leur implication dans le travail. Selon cette enseignante, les apprenants ont plus d'implication puisqu'ils doivent se questionner sur ce qui semble le mieux pour eux.

Enseignante 2 : d'après son discours, le choix le plus motivant serait le choix de la place, ce qui exprime l'assise ou la posture. Ils regardent également avec qui ils vont travailler et par qui ils seront entourés. Un deuxième impact sur le fait de proposer des choix réside dans une idée de contrôle particulier sur les apprentissages. Comme l'enseignante le déclare, la hiérarchie est modifiée. Ils peuvent effectuer des choix tels que l'enseignante en réaliserait et ainsi, cela les responsabilise.

#### Troisième objectif :

Il consistait à connaître la perception de choix, de liberté, d'implication et de contrôle des apprenants. Grâce aux réponses du questionnaire, nous avons pu constater une réelle différence entre les deux classes.

Classe 1 : les avis sont plutôt mitigés. Ils n'ont pas tous la sensation d'avoir plus de choix et de liberté. Concernant leur sensation d'être plus impliqué et d'avoir plus de contrôle, environ un quart d'entre eux ne l'éprouve pas.

Classe 2 : à l'inverse, la classe où les élèves perçoivent la classe flexible comme une nouveauté, tous ont la sensation d'avoir plus de choix et de liberté. Les élèves ressentent aussi une plus grande implication de leur part dans le travail. À propos du contrôle, seuls quelques apprenants ne pensent pas en avoir plus.

#### Quatrième objectif :

Cet objectif, central dans cette recherche, s'intéressait au ressenti des élèves sur leur motivation, mais également l'identification des facteurs l'influençant.

Classe 1 : une grande majorité des apprenants ont exprimé que la possibilité de faire des choix est une source de motivation. Au niveau de son importance, cela est « plutôt » motivant même si pour plusieurs élèves, cela n'est pas le cas (échelle plus faible). Ces élèves ayant toujours été en flexible ont une nette préférence pour le choix des camarades. C'est ce facteur qui influence leur motivation et leur prise de décision se base alors sur ce choix.

Classe 2 : tous les élèves affirment que faire des choix est une source de motivation. L'échelle se trouve majoritairement dans l'idée que cela est « beaucoup » plus motivant. Le choix des camarades et de l'assise sont des facteurs qui ont tout autant d'importance en termes de préférences et de motivation. Cependant, lorsqu'ils prennent leur décision, les apprenants se basent principalement sur l'assise.

En comparant ces deux cas de figure, on voit ainsi une différence si la classe flexible est instaurée depuis un certain temps.

#### Question de recherche :

##### **Quels choix donnés aux élèves dans un environnement flexible favorisent-ils leur motivation ?**

Dans les deux classes observées, trois possibilités sont offertes : le choix de l'assise, de la posture et des camarades. Ainsi, on remarque que pour les élèves ayant toujours fonctionné dans une classe flexible, le choix des camarades avec qui ou à côté de qui ils vont travailler a plus d'impact sur leur motivation. Tandis que pour une classe qui est encore en phase de découvertes, ils éprouvent autant de motivation à choisir les camarades de classe que l'assise. De ce fait, on peut supposer que les élèves ont de l'attrait pour les diverses assises proposées, mais qu'au fil du temps, le choix des camarades de classe semble finalement plus motivant. Force est de constater que le choix de la posture n'est alors pas considéré comme un choix réellement motivant dans le cas des deux classes étudiées.

## **Difficultés et limites de la recherche**

Les difficultés auxquelles j'ai été confrontée ont été de trouver le sujet de mon mémoire et de l'amorcer. Étant donné que je me pose plusieurs questions en lien avec mon début de carrière et que je m'intéresse à beaucoup de domaines dans le cadre pédagogique, il a été complexe pour moi de sélectionner une thématique à laquelle me dédier. L'idée de commencer un travail qui se déroulerait sur une longue durée me causait également quelques interrogations quant à l'organisation que je devrais mettre en place afin de respecter l'échéancier.

Une première limite réside dans le fait que seul un faible échantillonnage a été questionné dans le cadre de cette recherche. De ce fait, cela nous donne des pistes sur la question, mais on ne peut pas tirer de conclusions hâtives. Il faudrait bien évidemment questionner un plus grand nombre de classes pour réaliser des principes généraux comme le fait que les élèves pour qui la classe flexible est une nouveauté sont autant motivés par le choix de l'assise que par le choix des camarades. Au fil du temps, le choix des camarades serait finalement privilégié. En rencontrant de nouvelles classes, nous pourrions également imaginer que d'autres choix pourraient être proposés au sein de celles-ci.

Une autre limite a été qu'au vu de la longueur demandée pour ce travail, il n'était pas envisageable d'aborder en plus des choix liés à un environnement flexible, comme ceux faisant référence à la manière d'approcher les contenus par les enseignantes. On peut imaginer que des choix liés aux contenus comme l'idée de choisir l'activité par laquelle ils souhaitent commencer (travail par plan, par ateliers...) pourraient également avoir un impact sur leur motivation.

## **Apports personnels et professionnels**

Les différents apports de cette recherche ont été tout d'abord, d'aller à la rencontre d'enseignantes et d'élèves évoluant dans un cadre pédagogique que je ne connaissais pas réellement. J'ai ainsi pu comprendre cette pratique et me forger mon avis en me questionnant sur les avantages et les inconvénients de la classe flexible. J'ai également mieux perçu la motivation des apprenants en les interrogeant par le biais d'un questionnaire. L'idée de sélectionner deux classes dont l'une était habituellement en classes flexibles et une autre pour qui cela est une nouveauté était particulièrement enrichissante. En effet, j'ai pu constater les choix donnés et leur impact sur la motivation des élèves tout en ayant une perspective dans le temps. Je pense que c'est l'un des points forts de cette étude puisqu'il apporte une autre dimension à la thématique.

À présent, si je souhaite mettre en place une classe flexible lors de ma future carrière professionnelle, je m'aperçois qu'il y aurait encore d'autres éléments à explorer comme les diverses possibilités de proposer les contenus aux élèves tout en leur offrant des choix. En effet, je me suis focalisée dans le cadre de ce travail sur les choix liés à un environnement flexible. Cependant, les enseignantes interviewées m'ont

bien précisé que selon elles, ces différents aménagements amènent également à repenser leur manière d'enseigner.

### **Perspective d'avenir**

Si ce travail était poursuivi, je m'intéresserais cette fois-ci également aux choix donnés en lien avec les contenus. Il serait pertinent de mieux connaître les différentes pratiques utilisées ainsi que leur impact motivationnel chez les élèves. De ce fait, il serait judicieux d'approfondir la recherche en interrogeant davantage de classes et en ajoutant aussi les diverses pratiques permettant aux élèves des possibilités liées aux contenus. Cela amènerait à une étude d'autant plus riche.

Par conséquent, la nouvelle question de recherche serait la suivante :

Quels choix donnés aux élèves sur le plan des contenus en enseignement flexible favorisent-ils leur motivation ?



## Références

- Abrial, S., & Louvel, S. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30'000 élèves de 6ème du collège français. *Bulletin de psychologie*, 23-35.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Saint-Germain-du-Puy: Nathan.
- Bozonnet, J.-P., & Gonthier, F. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- CIIP. (2002, mai 31). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecole pédagogiques*. Récupéré sur Extranet HEP-Bejune: [https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02\\_Formation/24\\_Suivi\\_Encadrement/Mémoire\\_Professionnel\\_Bachelor\\_1821/code\\_d\\_ethique.pdf](https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/Mémoire_Professionnel_Bachelor_1821/code_d_ethique.pdf)
- Combessie, J.-C. (2003). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte.
- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative, les questions clés de la démarche compréhensive*. Mayenne: Vuibert.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris: Montchrestien.
- Keymeulen, R., Henry, J., & Longlez, A. (2020). *La classe flexible : je me lance !* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014, avril). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, pp. 67-82.

- Lafreniere, M.-A., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. *Psycho Sup*, 47-66.
- Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onyszko Leclaire, A., & Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible*. France: Retz.
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser...de la classe flexible ?* Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Miserez-Caperos, C. & Guillaume-Gentil, N. (2019). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse [Polycopié]. La Chaux-de-Fonds : HEP- BEJUNE.
- Montserrat, X. (2004). *Comment motiver*. Editions d'Organisation.
- Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès ! Les clés de la motivation scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rochat, J.-M. (2010, Février 15). *Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études*. Récupéré sur Université de Lausanne: [https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE\\_Guide\\_recueil\\_donnees\\_cursus\\_2011.pdf](https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011.pdf)
- Savarese, E. (2006). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: ellipses.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

## Annexes

Annexe 1 : la demande d'entretien

### **Demande d'entretien pour mon travail de mémoire**

Chère enseignante, Cher enseignant,

Permettez-moi de me présenter, je m'appelle Aurélie Teixeira Filipe. Je suis actuellement en formation à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) en troisième année.

De ce fait, je poursuis à l'heure d'aujourd'hui mon mémoire de Bachelor. Celui-ci concerne les thématiques de la **classe flexible** notamment des choix donnés dans ce cadre et de la **motivation scolaire**.

Comme on le sait, la motivation des élèves est au centre des préoccupations de tout enseignant. Malgré cela, les sources de démotivation peuvent se faire ressentir chez de nombreux élèves manquant d'envie de venir à l'école par exemple. C'est là que le principe de classe flexible entre en jeu.

En effet, la classe flexible m'intéresse particulièrement puisque c'est un nouveau cadre pédagogique au cœur de l'actualité qui promet d'être innovant et qui aurait une influence sur la motivation des élèves. Plusieurs enseignants se sont déjà lancés dans ce défi et vous en faites partie.

Par conséquent, je souhaiterais effectuer dans un premier temps un court **entretien** semi-directif (d'environ 20 minutes) avec vous pour comprendre les choix que vous donnez à vos élèves et votre point de vue sur leur motivation en classe.

Dans un deuxième temps, j'aimerais distribuer personnellement un **questionnaire** à ces derniers pour finalement récolter leur opinion. En résumé, je cherche à approfondir les notions de liberté, de choix et de contrôle perçus par les élèves.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et je me ferais un plaisir de collaborer avec vous.

Nous pourrions convenir de la date d'un entretien par retour de mail.

Meilleures salutations

Aurélie Teixeira Filipe

### **Contrat de recherche**

Chère enseignante,

Par ce document, je m'engage à respecter scrupuleusement le discours qui sera tenu durant l'entretien. De ce fait, je vous signale que l'entretien sera enregistré de manière à ce que les éléments évoqués soient transcrits. En effet, les transcriptions seront lues par mon directeur de mémoire et un expert lors de ma soutenance.

Une fois l'analyse de données terminée, l'enregistrement sera supprimé.

Concernant votre anonymat, il sera gardé puisque je remplacerai votre nom pour que celui-ci devienne fictif dans mon analyse de résultats.

Lors de la fin du mémoire, ce dernier se retrouvera probablement sur la plateforme de la Haute Ecole Pédagogique. Dans ce cas, je supprimerai les annexes pour sa publication.

Par votre signature, vous m'autorisez à enregistrer l'entretien et à employer son contenu dans le cadre de ma recherche.

Date et signature de l'enseignante interviewée : \_\_\_\_\_

Date et signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

### **Guide d'entretien**

<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>	<b>Relances</b>
Intérêt	Qu'est-ce qui vous a incité à vous lancer dans une classe flexible ?	
Motivation	Est-ce que vous trouvez que les élèves sont de manière générale motivés par ce cadre ?	Que pensez-vous qu'ils apprécient dans l'idée de la classe flexible ?
Choix	Est-ce que pour vous les élèves ont plus de choix à réaliser dans ce cadre pédagogique ?  Quels choix leur permettez-vous de faire ?	Peuvent-ils décider de leur posture ou assise ? Peuvent-ils choisir avec qui ils souhaitent travailler ? Peuvent-ils choisir l'endroit dans la classe ? Existe-il différents espaces à choix au sein de la classe (espace de regroupement, espace guidé, espace pour s'entraîner et s'améliorer) ?
Liens entre choix et motivation	Est-ce que vous pensez que ces choix donnés est une source de motivation chez les élèves ?	Lesquels les motivent le plus selon vous ? Est-ce qu'il y a des possibilités que vous leur permettez de faire mais qu'ils n'utilisent pas réellement ?
Perception de contrôle	Est-ce que vous pensez que le fait de donner plus de choix aux élèves, implique qu'ils ont la sensation d'avoir plus de contrôle sur leurs apprentissages ?	Est-ce qu'ils sont plus responsables dans leur processus d'apprentissage (cadre adapté) ? En tant qu'enseignant, avez-vous la sensation de davantage lâcher prise en donnant plus de choix aux élèves ?



## Questionnaire

*Thème : lien entre les choix et la motivation  
scolaire en environnement flexible*



1) Penses-tu avoir plus de choix et de liberté dans cette classe flexible ?

☐ Oui

☐ Non

2) Est-ce que la possibilité de faire des choix te motive dans ton travail ?

☐ Oui, entoure sur cette échelle de 1 (un peu) à 4 (beaucoup) ce qui te correspond le plus :

1      2      3      4

☐ Non

3) Quels choix donnés par ton enseignante te plaisent ?

(coche une ou plusieurs cases)

☐ Le choix de l'assise (partie où l'on s'assoit ; chaise, ballon...)

☐ Le choix de la posture (position du corps ; couché, assis...)

☐ Le choix des copains de classe avec qui ou à côté de qui tu souhaites travailler

4) Lequel te motive le plus pour travailler ?

(coche une seule case)

☐ Le choix de l'assise (partie où l'on s'assoit ; chaise, ballon...)

☐ Le choix de la posture (position du corps ; couché, assis...)

☐ Le choix des copains de classe avec qui ou à côté de qui tu souhaites travailler

5) As-tu l'impression grâce à ces choix d'avoir plus de contrôle sur tes apprentissages ?

☐ Oui, entoure sur cette échelle de 1 (un peu) à 4 (beaucoup) ce qui te correspond le plus :

1      2      3      4

☐ Non

6) Est-ce que tu te sens plus impliqué (investi) dans ton travail ?

☐ Oui

☐ Non

7) Est-il parfois difficile de faire des choix et de savoir ce qui est le mieux pour toi ?

☐ Oui

☐ Non

8) Comment fais-tu tes choix ?

☐ Selon l'assise que tu préfères (partie où l'on s'assoit ; chaise, ballon...)

☐ Selon la posture qui te convient le mieux (position du corps ; couché, assis...)

☐ Selon les copains de classe avec ou à côté de qui tu aimerais travailler

9) Existe-il des choix que tu ne peux pas encore faire mais qui te motiveraient ?

☐ Oui, lesquels :

\_\_\_\_\_

☐ Non

10) Qu'est-ce qui te motive le plus dans une classe flexible ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_