

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Perception des pratiques des enseignants en matière de liberté dans leur classe : une ouverture pour les classes flexibles au CO ?

Auteur	Tebaldi Alicia
--------	-----------------------

Directeur	Yerly Gonzague
-----------	----------------

Date	23.05.2022
------	------------

Introduction

Le concept de la classe flexible a vu le jour aux États-Unis en 2011 (Mallard, 2019). Son contenu n'est pas nouveau car les éléments sont influencés par d'autres courants pédagogiques. Aujourd'hui, il a pris place en Europe, en Suisse et aussi dans le canton de Fribourg, principalement au primaire. Des projets pilotes de classes flexibles ont toutefois vu le jour en 2021 dans des CO du canton.

La classe flexible est une autre manière de penser l'aménagement de la salle de classe, l'enseignement et l'apprentissage. Il existe une large diversité de pratiques, la classe flexible n'est pas un modèle standard. De manière générale, au niveau de l'aménagement spatial, on n'y enseigne pas face à la classe car celle-ci est divisée en groupes dont seule une partie travaille en enseignement guidé avec l'enseignant (Maulini & Capitanescu Benetti, 2020). L'autre partie est en centres d'autonomie (Diller, 2010) où ils peuvent choisir parmi une liste d'activités celles qui répondent le mieux à leurs besoins (Keymeulen, 2020). Ainsi, la place et le rôle de l'élève et de l'enseignant sont repensés. L'élève devient acteur de ses apprentissages et l'enseignant est là pour le guider. Les élèves sont plus libres de leurs mouvements, de leurs actions et de leurs choix. Ils peuvent par exemple choisir leur place, l'activité ou encore s'ils préfèrent travailler seuls ou à deux. La liberté est un concept central en classe flexible qu'il nous a semblé nécessaire d'étudier dans l'optique d'une éventuelle implantation dans les établissements du secondaire.

Pour notre étude, et sur la base de la littérature, nous avons identifié et sélectionné cinq types de liberté ; il s'agit de la liberté de mouvement, la liberté de faire des erreurs, la liberté de choix face aux contenus d'apprentissage, la liberté face aux processus d'apprentissage et la liberté d'expression. Chaque type de liberté comporte des bienfaits pour les élèves. Le mouvement à l'école est prôné par de nombreux auteurs et organismes dont le plus important est l'Office fédérale du sport qui a mis en place un programme d'« école en mouvement » (*L'école en mouvement*, s. d.). Ici, le mouvement fait partie intégrante de toutes les disciplines. Des bienfaits cognitifs, émotionnels et médicaux en ressortent (Möbes Maillardet, 2013). Puis, la liberté de faire des erreurs permet aux élèves d'avoir une meilleure estime personnelle. Ils vont ainsi pouvoir accéder au savoir en dépassant leurs erreurs si ces dernières sont vues positivement (Michel & Coquoz, 2019). La liberté de choix face aux contenus d'apprentissage et la liberté face aux processus d'apprentissage sont tous les choix qui peuvent être remis à l'élève, tels que « le thème du travail, le choix des œuvres à lire, le matériel, la désignation des membres de l'équipe, la durée du travail, le mode de présentation du travail ou le calendrier » (Viau, 2000). Grâce à ces libertés, la motivation des élèves se voit augmentée (Viau, 2000, 2009). Finalement, la liberté d'expression est un droit de toute personne d'exposer un avis dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (Onu, 1948, article 19). De manière générale, toutes les libertés permettent aux élèves de se sentir bien, motivés et ils pourront ainsi développer les compétences disciplinaires et transversales visées par le plan d'étude.

L'enseignement flexible comporte de nombreux avantages tels que la proximité entre l'enseignant et ses élèves qui permet d'être plus attentif aux besoins de ces derniers, la différenciation possible entre les élèves ou encore le développement des capacités transversales notamment. Néanmoins, des inconvénients existent également (Keymeulen, 2020). En effet, l'intégration de la classe flexible au cycle III nécessite la prise en compte des particularités du CO et de ses enseignants par rapport au primaire. Au secondaire I, plusieurs enseignants collaborent dans les mêmes classes, ceci est un frein à l'insertion d'une classe flexible à ce degré-là. Cet aspect représente donc un défi, car l'intégration de la classe flexible touche à l'aménagement de la classe et à l'horaire des élèves. La volonté des enseignants est également un obstacle à l'introduction de classes flexibles. En effet, tous les enseignants ne sont pas prêts à travailler de cette manière. Toutefois, certaines recherches donnent des pistes pour répondre à cette problématique. Keymeulen (2020) propose notamment de créer une classe flexible dans une salle annexe pouvant être utilisée par tous les enseignants sous réservation.

Les bienfaits de la classe flexible sont intéressants et attrayants, c'est pourquoi il semble que ce concept mérite d'être étendu à d'autres horizons. Cela amène la question suivante : « Un tel projet est-il possible au secondaire I ? » Si oui, comment le mettre en place ? L'aspect des libertés a été

étudié pour répondre à ces questions car il s'agit d'un concept prépondérant en classe flexible. La question suivante s'est ainsi posée : « Quels sont les possibilités et les obstacles de l'ouverture d'une classe flexible au CO selon les libertés que les enseignants du cycle III pensent accorder à leurs élèves ? » Afin de répondre à ces questions, il est important de s'intéresser aux enjeux liés au concept de classe flexible et à ceux de la liberté. J'ai donc choisi de construire ma réflexion autour de ces questions :

- Quels degrés de libertés les enseignants pensent accorder à leurs élèves ?
- Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer les degrés de libertés que les enseignants accordent à leurs élèves ?

Si les enseignants accordent de grandes libertés à leurs élèves, alors ils seront plus enclins à enseigner de manière flexible puisque ce concept est omniprésent dans les classes flexibles. Pour répondre à la deuxième question de recherche, le profil interactionnel des enseignants a également été analysé parce que le caractère de l'enseignant et l'interaction avec les élèves est riche. Il s'agit d'une manière de décrire la perception des relations enseignants-élèves (Genoud, 2004). Afin de mettre en évidence la relation que l'enseignant partage avec ses élèves, un questionnaire a été créé par Wubbels et ses collaborateurs ; il s'agit du Questionnaire on Teacher Interaction. Ce profil interactionnel comporte plusieurs composantes : sévérité, directivité, soutien, responsabilisation, empathie, incertitude, insatisfaction et réprimande. Celles-ci sont plus ou moins présentes chez les enseignants et il est possible d'établir le profil interactionnel en leur faisant remplir ce questionnaire.

Méthode

Pour ce travail, une méthode quantitative a été privilégiée afin de quantifier les différentes variables et d'explorer leurs corrélations. Pour cela, un questionnaire a été créé et le SEnOF a limité la passation aux 73 enseignants d'un cycle d'orientation fribourgeois dont 37 ont répondu. Ces réponses permettent de connaître la perception de leurs pratiques et de voir si des liens entre les caractéristiques personnelles des enseignants et leurs pratiques perçues existent. La première partie de ce questionnaire les interroge sur les libertés qu'ils accordent aux élèves. Elle est composée de quatre items sur la liberté de mouvement, quatre items sur la liberté de faire des erreurs, quatre items sur la liberté de choix face aux contenus d'apprentissage, quatre items sur la liberté face aux processus d'apprentissage et sept items sur la liberté d'expression. Les enseignants doivent évaluer leurs perceptions de leurs pratiques sur une échelle de Likert à six degrés de fréquence (de « jamais » à « toujours »). La deuxième partie est reprise du *Questionnaire on Teacher Interaction* de Wubbels et Levy (Wubbels, 1993) qui a été traduit et adapté par Genoud (2004). Celui-ci s'intéresse au profil interactionnel de l'enseignant. Il a été réadapté afin que les enseignants puissent s'autoévaluer et ne pas être évalué par les élèves comme c'était le cas initialement. Cette partie permet d'établir le profil

interactionnel des enseignants selon les huit caractéristiques. L'enseignant doit répondre à 40 items sur une échelle de Likert à cinq positions allant de « jamais » à « toujours ». La troisième et dernière partie comprend des informations personnelles relatives au participant à l'étude tel que son sexe, son âge, le nombre d'années d'enseignement, ses disciplines d'enseignement ainsi que le type de classe dans lequel il préfère enseigner. Des analyses statistiques (analyses descriptives, corrélation de Bravais-Pearson, *t* de Student, ANOVA, régression linéaire) ont ensuite été réalisées afin de déterminer les degrés de libertés que les enseignants accordent à leurs élèves et de voir si des liens entre les caractéristiques personnelles ou le profil interactionnel des enseignants et les degrés de libertés qu'ils laissent existent.

Résultats

Cette recherche a d'abord permis de relever les libertés accordées aux élèves au CO. Il en est ressorti que les enseignants accordent en moyenne plutôt facilement la liberté de faire des erreurs ($M = 4.05$; $SD = 0.63$) mais beaucoup moins la liberté de choix face aux contenus d'apprentissage ($M = 1.74$; $SD = 1.09$) et la liberté face aux processus d'apprentissage ($M = 1.55$; $SD = 0.88$), la liberté de mouvement ($M = 2.38$; $SD = 1.10$) et la liberté d'expression ($M = 2.87$; $SD = 1.02$). Par contre, les écarts-types sont relativement grands. Cela signifie que la variance entre les différents enseignants est élevée et certains enseignants accordent tout de même des libertés alors que d'autres pratiquement aucune.

Les informations personnelles des sujets recueillies au travers du questionnaire permettent d'observer les résultats selon certaines caractéristiques. Les moyennes de chaque type de liberté accordées par les enseignants de sexes différents ont été calculées. Aucun sexe n'accorde systématiquement plus de libertés que l'autre et les scores sont extrêmement proches de ceux qui ne font pas la distinction de sexe. Un test *t* de Student a permis de dire qu'aucune comparaison entre les moyennes des femmes et des hommes pour les différentes dimensions de la liberté ne sont significatives. Le lien entre les degrés de libertés accordés par les enseignants et leur âge a été examiné. Une corrélation de Bravais-Pearson a montré qu'aucune dimension de la liberté n'a de corrélation significative avec l'âge des participants. Cela signifie que l'âge des enseignants n'exerce aucune influence sur le degré de liberté laissé aux élèves. L'ancienneté des enseignants a également été analysée afin de voir si un lien avec les degrés de liberté accordés par les enseignants est présent. Une corrélation de Bravais-Pearson montre qu'aucune dimension de la liberté n'a de corrélation significative avec l'ancienneté des enseignants. Les libertés accordées en fonction des disciplines d'enseignement des enseignants ont également été étudiées afin de voir si un lien existe. Les valeurs diffèrent entre les disciplines mais les résultats doivent être nuancés. En effet, parfois une moyenne est tirée des réponses d'un seul

enseignant car une seule personne possède cette discipline dans l'échantillon. Pour comparer les résultats des différentes disciplines, une ANOVA a été réalisée. Certains résultats sont tout de même ressortis significatifs. Il s'agit de l'éducation à la citoyenneté qui accordent moins de liberté face aux processus d'apprentissage que les autres disciplines, de la musique et des activités créatrices qui octroient plus de liberté de choix face aux contenus d'apprentissage que les autres disciplines et de l'économie familiale et l'anglais qui laissent moins de liberté de faire des erreurs que les autres disciplines. Les libertés accordées en fonction du type de classe dans lequel les enseignants préfèrent enseigner ont été analysées afin de voir si un lien existe. Pour cela, une ANOVA a été réalisée. Certains résultats sont significatifs ; il s'agit de la liberté face aux processus d'apprentissage pour les classes de soutien et la liberté de faire des erreurs et la liberté d'expression pour les classes G. Cependant, les moyennes entre les différents types de classe sont relativement proches. Cependant, le degré de chaque type de liberté le plus octroyé se retrouve dans la majorité des cas en classe de soutien. Finalement, le profil interactionnel des enseignants a été analysé afin de déterminer si un lien existe avec les libertés qu'ils accordent. Une corrélation de Bravais-Pearson a permis de dire que certains liens sont significatifs ou fortement liés. C'est le cas principalement pour la responsabilisation, l'empathie et la sévérité avec toutes les dimensions de la liberté sauf la liberté de faire des erreurs. De ce fait, plus l'enseignant responsabilise ses élèves et fait preuve d'empathie et moins il est sévère, plus il accordera des libertés à ses élèves. Il n'a pas été possible de tirer une conclusion générale sur le lien entre les caractéristiques personnelles et les libertés accordées par les enseignants. En revanche, le profil interactionnel des enseignants influence tout de même les libertés octroyées. Si l'enseignant obtient des scores élevés dans la coopération et de la subordination, il accordera plus facilement des libertés aux élèves, tandis que s'il obtient des scores élevés dans l'opposition et l'autorité, ce sera le contraire.

Conclusion

Le but de cette étude était de déterminer le type et le degré de libertés que les enseignants de notre étude disent accorder à leurs élèves et, sur cette base, de se servir de ces résultats pour discuter de l'éventualité d'introduire des classes dites « flexibles » au cycle III. Nous avons pu observer certaines tendances, qui montrent qu'en général les enseignants interrogés accordent peu, voire très peu de libertés aux élèves. Étant donné que la liberté est un concept central de la classe flexible, nos résultats montrent que des obstacles pourraient être rencontrés lors de l'introduction de classes flexibles au CO. Par exemple, si une direction veut introduire des classes flexibles dans leur école, plusieurs éléments sont nécessaires. Il est tout d'abord essentiel que l'opportunité de connaître la classe flexible leur soit donnée car il est vrai que les enseignants du secondaire I n'en entendent pratiquement pas parler au cours de leur formation et cette méthode est, par conséquent, encore trop méconnue par ce

public. Ensuite, il faut également qu'ils y trouvent un intérêt personnel. En effet, sans y voir d'avantages, il n'y aura aucun profit de privilégier cette pédagogie à l'enseignement actuel. En revanche, si ce choix est imposé par la direction de l'établissement, il pourrait être difficile pour les enseignants de faire de la classe flexible et de procurer un sentiment positif chez les élèves. Les résultats de notre étude indiquent principalement que le caractère et la personnalité de chaque individu est déterminant pour enseigner de manière flexible. Un passage pour tout un établissement, de manière standard, semble irréaliste, voire contreproductif. Un enseignant, qui a la volonté de diriger et de tout maîtriser dans sa classe, ne va pas réussir à enseigner de cette façon et n'en aura pas l'envie. Certains éléments, tels que le lâcher prise et la confiance envers les élèves, sont essentiels. Il semble également primordial que les enseignants soient soutenus par la direction et que le travail en équipe fonctionne.

Bibliographie

- Clottu, R. (2013). Rythmer le temps scolaire et apprendre de manière active. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 9.
- Diller, D. (2010). *Les centres de littératie : susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale* (C. Villeneuve-Asselin, Trans.). Chenelière Education. (Original publié 2003).
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves : L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation* (R003715177) [Thèse de doctorat en lettres, Université de Fribourg]. Swiss Open Access Repository.
- Keymeulen, R. (2020). *La classe flexible : Je me lance ! : cycles 1, 2, 3 et secondaire*. De Boeck Supérieur.
- Mallard, P. (2019). Les premiers pas en aménagement flexible : Manutan Collectivités. <https://www.manutan-collectivites.fr/livre-blanc-les-premiers-pas-en-amenagement-flexible>
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2020). Que penser... de la classe flexible ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Michel, E., & Coquoz, L. (2019). *Le statut de l'erreur au sein de la pédagogie Montessori* [Travail de Bachelor, Haute École Pédagogique de Fribourg]. Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale.
- Organisation des Nations Unies. (1948). La Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/si-nouvelle-la-nouvelle-grammaire/>
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2e éd.). De Boeck université.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Falmer Press.