Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation

Bénéfices perçus par des élèves du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick (7e à 12e année) d'un « environnement d'apprentissage flexible », une innovation pédagogique mise en œuvre pour soutenir leur engagement

Xavier Robichaud, Université de Moncton
Viktor Freiman, Université de Moncton
Jeanne Godin, Université de Moncton
Kim Thériault, Université de Moncton
Julie Roy, Université de Moncton
Claire Johnson, Université de Moncton
Michel Leger, Université de Moncton
Mireille Bertin-Post, Université de Moncton
Mario Chiasson, Université de Moncton

RÉSUMÉ

Cette recherche examine, à partir de la perception des élèves, dans quelle mesure une innovation pédagogique, soit l'aménagement de l'école en environnement d'apprentissage flexible, influence leur engagement scolaire. Lors d'une seconde collecte de données au printemps 2022 (la première ayant eu lieu en 2021), nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec 20 élèves dans 3 écoles (niveaux 7-12) qui pilotent des environnements flexibles. Ces entretiens nous ont permis d'identifier les bénéfices d'un environnement d'apprentissage flexible mis en place par un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick pour favoriser l'engagement de ses élèves. L'analyse thématique fait ressortir cinq thèmes : le sentiment de pouvoir agir sur ses apprentissages, le sentiment d'avoir les ressources pour apprendre, le sentiment d'utilité, le sentiment de pouvoir socialiser et un sentiment de bien-être. Ces thèmes démontrent que dans un environnement d'apprentissage flexible, les élèves

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation (Online First / Prépublication)
©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

semblent privilégier les tâches qu'ils se donnent, en collaboration avec leurs pairs et qu'ils jugent utiles, en lien avec la vie quotidienne, tout en recherchant des interactions significatives avec les enseignantes et enseignants. Ces résultats indiquent qu'un environnement d'apprentissage flexible pourrait soutenir la transformation de la façon d'enseigner et d'apprendre, et stimuler l'engagement des élèves.

Mots clés : engagement des élèves, environnement d'apprentissage flexible, innovation pédagogique

ABSTRACT

This study explores, from the students' perspectives, how a pedagogical innovation that transforms schools into flexible learning environments influences their engagement at school. In spring 2022, during a second round of data collection (following an initial phase in 2021), we conducted semi-structured interviews with 20 students across three schools (Grades 7–12). These interviews enabled us to identify the perceived benefits of flexible learning environments, as implemented by the French-language school system of New Brunswick, in supporting student engagement. Using a thematic analysis, we identified five themes: a sense of agency in learning, a sense of having the resources needed to learn, a sense of purpose, a sense of opportunities for social interaction, and a sense of well-being. These themes suggest that, within a flexible learning environment, students tend to value self-directed tasks that are carried out in collaboration with their peers and perceived as meaningful and connected to everyday life, while also seeking meaningful interactions with teachers. These findings indicate that flexible learning environments may support the goal of the francophone school system in New Brunswick to foster student engagement.

Keywords*:* student engagement, flexible learning environment, pedagogical innovation

INTRODUCTION

L'engagement des élèves a pris de l'importance depuis que des données probantes ont démontré qu'il s'avère une source possible de la diminution du taux d'abandon scolaire, de l'augmentation de la réussite scolaire par des interventions ciblées (Azevedo et al., 2023 ; Wang et al., 2019) et de l'amélioration du bien-être (Shernoff, 2013 ; Steele et Fullagar, 2009). Pour mieux engager les élèves dans leurs apprentissages, les systèmes scolaires cherchent à mettre en place des innovations qui permettent d'offrir aux élèves des activités motivantes centrées sur leurs besoins. Selon Sahlberg (2023), ces activités visent également à offrir aux élèves des occasions de mobiliser, dans leur quotidien et dans leur vie future, les connaissances et les compétences acquises à l'école.

Parmi ces innovations, l'environnement d'apprentissage flexible s'implante progressivement dans les écoles et génère des changements importants dans la façon d'enseigner et d'apprendre (Kariippanon et al., 2020). En favorisant la mise en œuvre d'approches centrées sur l'élève, il contribue également à renforcer son engagement (Kariippanon et al., 2020 ; Yesil et Saralar-Aras, 2024). Il importe de souligner que le choix du terme « environnement d'apprentissage flexible » reflète notre interprétation

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

des différents termes recensés dans la littérature scientifique. Celui-ci est envisagé comme une combinaison de la flexibilité de l'aménagement (espace physique) et de la flexibilité pédagogique (modalités de travail), en cohérence avec la perspective proposée par Connac et al. (2022). Notons également que Bluteau (2022) établit une distinction entre la « classe fixe », où différentes dispositions des pupitres sont possibles, mais où l'espace demeure statique, et la « classe flexible », caractérisée par un environnement mobile.

Un environnement d'apprentissage flexible englobe :

- Des surfaces de travail mobiles confortables (avec des meubles de différents types) dont la disposition peut être modifiée pour favoriser un apprentissage plus personnalisé aux besoins des élèves et encourager les interactions humaines (Sawers et al., 2016) ;
- Un accès facilité aux ressources numériques (par exemple : portables, iPads, plateformes collaboratives et AppleTV) et physiques (par exemple : murs d'apprentissage et tableaux blancs mobiles) (Chiasson, 2019) ;
- Des murs rétractables pour modifier l'espace selon les besoins des élèves en lien avec les tâches à accomplir. Les élèves peuvent eux-mêmes effectuer ces changements. Ces ressources pédagogiques encouragent, entre autres, le travail d'équipe et l'apprentissage par projet (Kariippanon et al., 2020).
- Des relations humaines plus étroites — tant entre élèves qu'entre les élèves et les enseignantes et enseignants, mais aussi au sein du personnel enseignant lui-même — axées sur la collaboration dans une communauté d'apprentissage (Byers et al., 2018).

Six écoles pilotes du District scolaire francophone Sud (DSFS) du Nouveau-Brunswick ont aménagé ce type d'environnement, notamment par le retrait des murs séparant les classes et l'installation de mobilier flexible, ainsi que d'autres ressources physiques et numériques. Déjà bien ancré dans le contexte scolaire australien (Kariippanon et al., 2021), l'environnement d'apprentissage flexible représente, dans les écoles du Nouveau-Brunswick, une tendance plutôt récente. Pour les responsables du DSFS, ces environnements visent à engager les élèves dans des démarches d'apprentissage où ils sont actifs, tout en encourageant la collaboration et l'entraide entre les élèves, le personnel enseignant et les membres de la communauté.

Une étude longitudinale amorcée en 2020-2021, issue d'une collaboration entre le Réseau CompeTI.CA (Compétences en TIC en Atlantique) et le District, a permis de consigner les débuts du projet S'entr'Apprendre en recueillant le témoignage des membres de la direction, du personnel enseignant et des élèves de trois des six écoles pilotes sur leur expérience vécue. Les résultats de la première année indiquent que, malgré les défis associés à la transformation de l'environnement, les participantes et participants ont exprimé leur volonté de s'y adapter en mettant à l'essai des pratiques pédagogiques plus centrées sur l'élève pour stimuler son engagement (Freiman et al., 2022). À l'heure actuelle, au Nouveau-Brunswick (dans les districts scolaires francophones), l'engagement fait partie des défis identifiés dans le document de discussion sur le nouveau Plan d'éducation (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MEDPE], 2025). Ce document signale que l'engagement scolaire des élèves diminue progressivement au fil de leur parcours scolaire pour atteindre son niveau le plus faible au secondaire.

La question suivante a ainsi guidé notre réflexion : comment la transformation des espaces scolaires en environnements flexibles influence-t-elle l'engagement des élèves, selon leur propre perception ? Ainsi, l'engagement est devenu l'angle d'analyse des données recueillies lors de la deuxième année de l'étude. Notre objectif était alors de mieux comprendre les bénéfices perçus de l'environnement d'apprentissage flexible en tant que leviers favorisant un engagement accru des élèves.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

ANCRAGE CONCEPTUEL

Engagement des élèves

Les recherches actuelles sur l'engagement des élèves décrivent ce concept comme complexe et ambigu, en raison de la diversité des phénomènes liés à l'apprentissage et au bien-être qu'il englobe (Reschly et Christenson, 2022 ; Wong et Liem, 2022). Pour mieux le cerner, Ryan et Deci (2018) définissent l'engagement d'une personne comme l'implication soutenue et orientée vers la réalisation d'objectifs. Pour Reschly et Christenson (2022),

> l'engagement des élèves désigne leur participation active aux activités scolaires ou liées à l'école [...]. Un élève engagé perçoit l'apprentissage comme ayant du sens et s'investit dans celui-ci et dans son avenir. [...] L'engagement requiert des efforts, est influencé par divers facteurs contextuels et peut se manifester chez l'ensemble des élèves. (traduction libre, p. 4)

En ce sens, Archambault et al. (2016) précisent que l'engagement comprend une dimension expérientielle qui regroupe les actions des élèves lors de différentes interactions et une dimension motivationnelle qui rassemble les affects qui entourent la participation dirigée et soutenue des élèves.

Toujours dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, dont le concept de l'engagement tire en partie ses fondements, la qualité de l'engagement des élèves dépend du degré de satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance, lesquels soutiennent des formes de motivation plus autodéterminées (Ryan et Deci, 2018).

De plus, le fait d'être engagé à l'école ne concerne pas seulement le temps consacré à l'acquisition de compétences dans les matières enseignées ; il implique aussi des stratégies qui aident les élèves à créer des relations positives avec le personnel enseignant et leurs pairs (Reschly et Christenson, 2022). De ce fait, l'engagement des élèves est souvent considéré comme un concept multidimensionnel. Il comprend des dimensions affective, cognitive, comportementale (Archambault et Dupéré, 2017 ; Fredricks et al., 2004 ; Reschly et Christenson, 2022), agentique et sociale (Reeve et Tseng, 2011 ; Reschly et Christenson, 2022 ; Wong et Liem, 2022).

Dimensions de l'engagement des élèves

Selon Waters (2021), l'engagement affectif serait favorisé par une pédagogie qui prend en compte le bien-être des élèves lors de leurs apprentissages et le développement d'une meilleure estime de soi. L'engagement affectif peut notamment s'observer à travers l'enthousiasme, le plaisir, l'amusement et la satisfaction ressentis par l'élève (Skinner et Pitzer, 2022).

La dimension cognitive intègre la réflexion et la volonté de fournir les efforts nécessaires pour comprendre des idées et maîtriser des compétences (Blumenfeld et al., 2005 ; Fredricks et al., 2004). Pour Milmeister et al. (2021), l'engagement cognitif dans l'apprentissage est lié à la manière dont les élèves perçoivent leur compétence, s'investissent dans les activités d'apprentissage, accordent de l'importance à leur travail et se fixent des objectifs.

La dimension comportementale repose sur la notion de participation et se traduit par des comportements positifs, une implication active dans les apprentissages et les activités scolaires, et par des attitudes comme l'effort, la persévérance, l'attention et la prise d'initiative (Blumenfeld et al., 2005 ; Fredricks et al., 2004). Pour Nguyen et al. (2018), les tâches signifiantes et contextualisées, qui proposent des défis aux élèves, contribuent également de façon positive à cette dimension en donnant du sens aux apprentissages, tout comme les relations positives avec les enseignantes et enseignants, et les interactions entre pairs.

De plus, les recherches des dernières années mettent l'accent sur la dimension agentique. Cette dimension représente les actions qu'engagent les élèves pour se créer un environnement bienveillant, personnalisé, et comment ils contribuent à leurs propres apprentissages (par exemple, en posant des questions, en donnant leur avis, en exprimant des préférences ou en trouvant des choses

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

intéressantes à faire) (Reeve et Jang, 2022). Selon Reeve et Jang (2022), cet esprit d'initiative, s'il est soutenu par les enseignantes et enseignants, occasionnerait chez l'élève un sentiment de satisfaction, de développement positif et de progrès scolaire. Ajoutons que l'engagement agentique prend en compte le fait que les élèves perçoivent leurs tâches scolaires comme des occasions pour s'épanouir (Wong et Liem, 2022).

Finalement, la dimension sociale renvoie aux interactions, à la collaboration et à la recherche d'aide dans le contexte scolaire (Wong et Liem, 2022). Elle se traduit par la considération des idées d'autrui, des interactions appropriées avec les enseignantes et enseignants, et avec les pairs, ainsi que par l'absence de comportements antisociaux pouvant nuire aux apprentissages (Finn et Zimmer, 2022). Les relations élève-enseignant positives encouragent par ailleurs les élèves à être autonomes, plus impliqués dans la vie scolaire et à tisser un sentiment d'appartenance envers l'école (Allen et Boyle, 2022).

Environnement d'apprentissage flexible et engagement des élèves

En s'intéressant au phénomène d'engagement dans un environnement d'apprentissage flexible, Kariippanon et al. (2019, 2021) et Lee et al. (2023) ont noté ses nombreux effets et ses diverses formes possibles. Du point de vue de l'engagement comportemental, les élèves dans des environnements d'apprentissage flexibles passent plus de temps engagés avec le contenu des leçons et moins de temps à des échanges hors tâche (Kariippanon et al., 2019). De plus, l'étude de Lee et al. (2023), dans un contexte postsecondaire, dénote qu'une configuration de mobilier flexible avec des surfaces sur lesquelles on peut écrire et des écrans numériques dotés de capacités de partage de contenu peuvent soutenir l'adaptation des pratiques pédagogiques en fonction des besoins des étudiantes et étudiants, et favoriser leur engagement. Pour Kariippanon et al. (2019), l'environnement d'apprentissage flexible jouerait un rôle dans le soutien de pratiques pédagogiques centrées sur l'élève en lui permettant de devenir acteur de sa propre progression. Dans ces pratiques pédagogiques, l'élève s'interroge, choisit ses stratégies et avance à son propre rythme (Cornelius-White, 2007). L'enseignante ou l'enseignant adopte alors un rôle d'accompagnateur, ajustant ses interventions selon le profil, les besoins et les intérêts de chaque élève (Cornelius-White, 2007). En outre, ces pratiques contextualisées et signifiantes (Burton et Flammang, 2001) offrent une variété d'approches d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, la pédagogie par projet et la démarche d'investigation) qui semblent affecter positivement l'engagement des élèves (Almulla, 2020 ; Oliveras-Ortiz et al., 2021 ; Young et al., 2022).

D'autres études rapportent d'ailleurs que les élèves ont exprimé leur enthousiasme pour un processus d'apprentissage plus personnalisé et orienté sur la tâche (Bluteau et al., 2022 ; Cardellino et Woolner, 2020 ; Carvalho, 2020 ; Carvalho et Yeoman, 2021 ; Cayubit, 2021 ; Land et al., 2012). Selon Young et al. (2022), les élèves prendraient conscience que leur processus d'apprentissage est plus actif par le fait qu'ils se déplacent dans différents endroits lors de leurs apprentissages et fabriquent ou manipulent des objets et des outils numériques. Selon Oliveras-Ortiz et al. (2021), ce processus d'apprentissage est aussi collaboratif, car il augmente les possibilités pour les élèves d'interagir avec leurs pairs, ce qui, selon nous, pourrait favoriser un engagement social. De plus, la variété de mobilier et d'outils disponibles dans un environnement d'apprentissage flexible tend à répondre aux préférences des élèves. Ils ont le choix d'organiser l'espace et le matériel selon leurs besoins et la nature de la tâche à accomplir (Kariippanon et al., 2018 ; Oliveras-Ortiz et al., 2021).

Par ailleurs, un tel environnement pourrait favoriser l'émergence d'une dynamique mobilisatrice, dans la mesure où les choix pédagogiques de l'enseignante ou enseignant soutiennent la mise « en mouvement » de l'activité de l'élève. Cette dynamique reposerait sur l'articulation de trois composantes interreliées : la motivation, l'engagement et la mobilisation (Delboé, 2024).

L'environnement d'apprentissage flexible offre donc aux élèves la liberté de choisir où, comment, avec qui, et avec quelles ressources

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

apprendre, dont celle d'aller chercher du soutien auprès d'une enseignante ou d'un enseignant, ce qui pourrait contribuer à un engagement agentique. Ainsi, dans cet environnement, les écoles disposent d'une plus grande autonomie quant à la manière dont elles mettent en œuvre de nouvelles initiatives pour stimuler l'engagement les élèves dans leurs apprentissages (Kariippanon et al., 2018).

MÉTHODE

Nous avons suivi la méthodologie d'une recherche qualitative interprétative (Mackenzie et Knipe, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Visant à décrire l'expérience vécue dans un environnement d'apprentissage flexible par les élèves de trois écoles pilotes du projet S'entr'Apprendre, notre analyse s'appuie sur leur point de vue, recueilli lors d'entretiens de groupe semi-dirigés réalisés dans le cadre d'une démarche phénoménologique descriptive (Connac, 2025 ; Fortin et Gagnon, 2022). Il s'agit pour nous de comprendre et d'interpréter les perceptions des élèves dans un contexte donné (Paillé et Mucchielli, 2021) en explorant leurs comportements, opinions, croyances, valeurs, et le sens qu'ils donnent à leur nouveau monde scolaire.

Participants, processus et outils de collecte des données

À la suite d'une approbation éthique de l'Université de Moncton (renouvelée chaque année), notre étude a eu lieu pendant les quatre premières années du projet S'entr'Apprendre (années scolaires 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024) et la collecte des données s'est déroulée vers la fin de l'année scolaire (mai-juin). Durant la première et la deuxième année, nous avons réalisé des entretiens avec les élèves, le personnel enseignant et les membres de l'équipe de direction de trois des six écoles pilotes du projet. Durant la troisième et la quatrième année, en plus de continuer les entretiens, nous avons recueilli des observations dans les écoles, notre attention se portant sur les apprentissages des élèves et les pratiques d'enseignement dans un environnement d'apprentissage flexible.

Les entretiens de première année ont permis d'en apprendre davantage sur les premiers pas du projet en tenant compte du contexte de la pandémie (les premiers entretiens ayant été réalisés à distance). Les résultats présentés par Freiman et al. (2022) ont indiqué que, malgré les défis d'adaptation à un nouvel environnement d'apprentissage et à de nouvelles façons d'apprendre, les expériences vécues par les élèves les rendaient plus engagés dans leurs apprentissages. Ce lien entre la transformation spatiale (et les changements dans la façon d'enseigner et d'apprendre) et l'engagement des élèves a été examiné plus en profondeur en se basant sur les données de la deuxième année de l'étude, que nous présentons dans cet article.

En 2022, nous avons recruté 20 élèves de la 7^{e} à la 12^{e} année (âgés de 12 à 18 ans, selon le niveau scolaire) provenant des mêmes trois écoles participantes que la première année (sans que ce soient les mêmes élèves). Ils se sont portés volontaires pour répondre à nos questions lors d'un entretien semi-dirigé. Sous l'autorisation de la direction des écoles, les enseignantes et enseignants ont distribué les lettres de sollicitation et les formulaires de consentement aux élèves et à leurs parents, et ont ensuite recueilli les documents dûment signés par les personnes concernées (les élèves et leurs parents). Les enseignantes et enseignants ont eux-mêmes ciblé les élèves participant à l'entretien, ce qui constitue une limite méthodologique (influence de ceux-ci sur le choix des élèves participants). De plus, la difficulté à trouver des plages horaires pour réaliser des entretiens individuels, combinée au souhait de certains élèves d'être avec leurs pairs, a conduit à la tenue d'entretiens de groupe, dans lesquels les élèves pouvaient être moins enclins à partager leurs perceptions réelles (voir le Tableau 1). À l'inverse, d'autres entretiens ont été réalisés de manière individuelle, ce qui constitue également une limite méthodologique susceptible d'avoir influencé les résultats.

La durée des entretiens était d'environ 30 minutes pour les entretiens individuels et en dyade, et de 45 minutes pour les entretiens en groupe. Il est important de souligner que les élèves qui ont accepté de passer un entretien

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

durant cette collecte n'ont pas participé à la collecte de données de la première année (avril-mai 2021).

L'équipe de recherche avait déjà élaboré et validé le guide d'entretien durant la première année du projet. Celui-ci invitait l'élève à décrire : 1) comment s'est passée sa première (ou les dernières) année(s) dans un environnement de salle de classe différent (par exemple : ce qui a été facile ou difficile, les changements durant l'année, les réussites, les défis) ; 2) comment le nouvel environnement a-t-il affecté ses études (travaux scolaires, outils et ressources, réussites, défis) ; et 3) comment se sent-il engagé dans le nouvel environnement.

Les écoles ont reçu une couleur en tant qu'identificateur, soit Jaune, Bleu et Mauve. Les dix entretiens semi-dirigés avec les élèves se sont déroulés entre mi-avril et mi-mai 2022.

ANALYSE THÉMATIQUE

Pour analyser ce corpus discursif, nous avons retenu l'analyse thématique, selon une démarche de thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette approche nous a permis de structurer les données en identifiant et en regroupant les thèmes récurrents liés aux aspects susceptibles d'influencer positivement l'engagement des élèves. Les thèmes ont été repérés et listés au fil de la lecture des verbatim, puis combinés au besoin. Rappelons qu'un thème est une séquence de mots qui clarifie les enjeux traités dans un extrait de verbatim, tout en donnant des indications sur le contenu des propos. Il peut inclure les termes employés par les participants (Paillé et Mucchielli, 2021). Pour y parvenir, nous avons procédé à une analyse des verbatim en vue de dégager les perceptions, les manifestations et les répercussions décrites par les élèves à la suite des transformations apportées dans leur école et leur salle de classe. Les mots et expressions par lesquels les élèves ont formulé leurs appréciations ou leurs critiques ont été recensés, puis regroupés en thèmes, en s'appuyant sur une recension des écrits portant sur l'engagement.

L'analyse a suivi trois étapes : 1) la transcription et l'organisation des données ; 2) le codage et la validation ; et 3) la construction de l'arbre thématique.

Tableau 1

Tableau d'identification des entretiens menés avec les élèves par école

Nb d'élèves	Niveau	Format d'entretien	Identification
6	9e à 12e année	1 groupe de 6 élèves	Jaune 9-12-G6
6	9e année	3 groupes de 2 élèves	Bleu 9a-G2 Bleu 9b-G2 Bleu 9c-G2
8	7e et 9e année	1 groupe de 3 élèves 5 entretiens individuels	Mauve 9f G3 Mauve 7a-I Mauve 7b-I Mauve 7c-I Mauve 7d-I Mauve 9e-I

Note. Lors de la transcription des entretiens de groupe, nous n'avons pas toujours pu identifier la personne qui parlait. Légende : G = entretien de groupe ; I = entretien individuel. Le format d'identification suit cette logique : [Couleur école] [niveau scolaire][lettre ordre d'entretien]-[I/G][nombre de participants à l'entretien de groupe].

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Transcription et organisation des données

Les verbatim des dix entretiens ont d'abord été transcrits, anonymisés, puis importés dans le logiciel NVivo 13.

Processus de codage et de validation

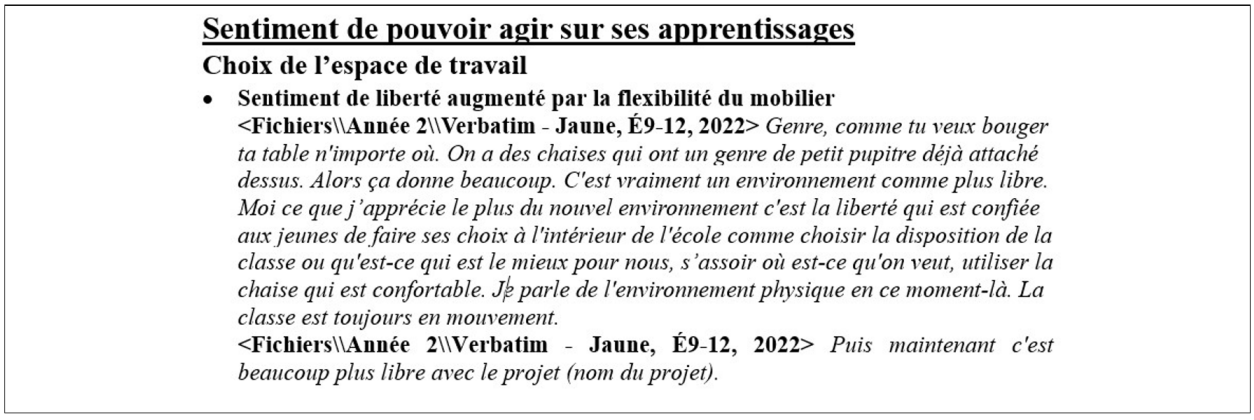
L'analyse a commencé en janvier 2023 avec un premier tour de codage sur NVivo effectué par une assistante de recherche. Par la suite, pour assurer la fiabilité de la thématisation, une deuxième assistante de recherche, supervisée par le premier auteur, a effectué un test intercodeurs (Richards, 2021). Cet exercice a permis d'identifier et de noter indépendamment les thèmes, puis de les comparer afin d'identifier les sources de divergence et d'apporter des modifications par consensus (Richards, 2021). Comme résultat de ce travail, la Figure 1 présente un extrait du document produit par le logiciel NVivo qui a été utilisé pour la construction de l'arbre thématique.

Construction de l'arbre thématique

Les thèmes qui ont émergé des verbatim avec des codes assignés ont été organisés de façon hiérarchique en thèmes principaux et en sous-thèmes associés, formant un arbre thématique élaboré progressivement tout au long de la recherche et finalisé à l'issue de l'analyse complète du corpus (Paillé et Mucchielli, 2021). À titre d'exemple (voir Figure 1), en restant au plus près du discours des élèves, nous avons relié leur perception d'une plus grande liberté grâce à la flexibilité du mobilier (décrit comme étant « être toujours en mouvement » et apportant « de la vie à la classe ») au fait de pouvoir choisir son espace de travail. Cette possibilité de choisir et de manipuler l'espace de travail à sa guise amène l'élève à se sentir responsable de ses actions et plus impliqué dans son apprentissage. Cette interprétation rejoint le concept d'engagement agentique, qui renvoie au pouvoir d'agir des élèves et aux actions qu'ils posent pour se créer un environnement personnalisé contribuant à leur apprentissage (Reeve et Jang, 2022). Ainsi, le « choix de l'environnement de travail » a été intégré comme sous-thème du thème principal « pouvoir agir » dans notre arbre thématique.

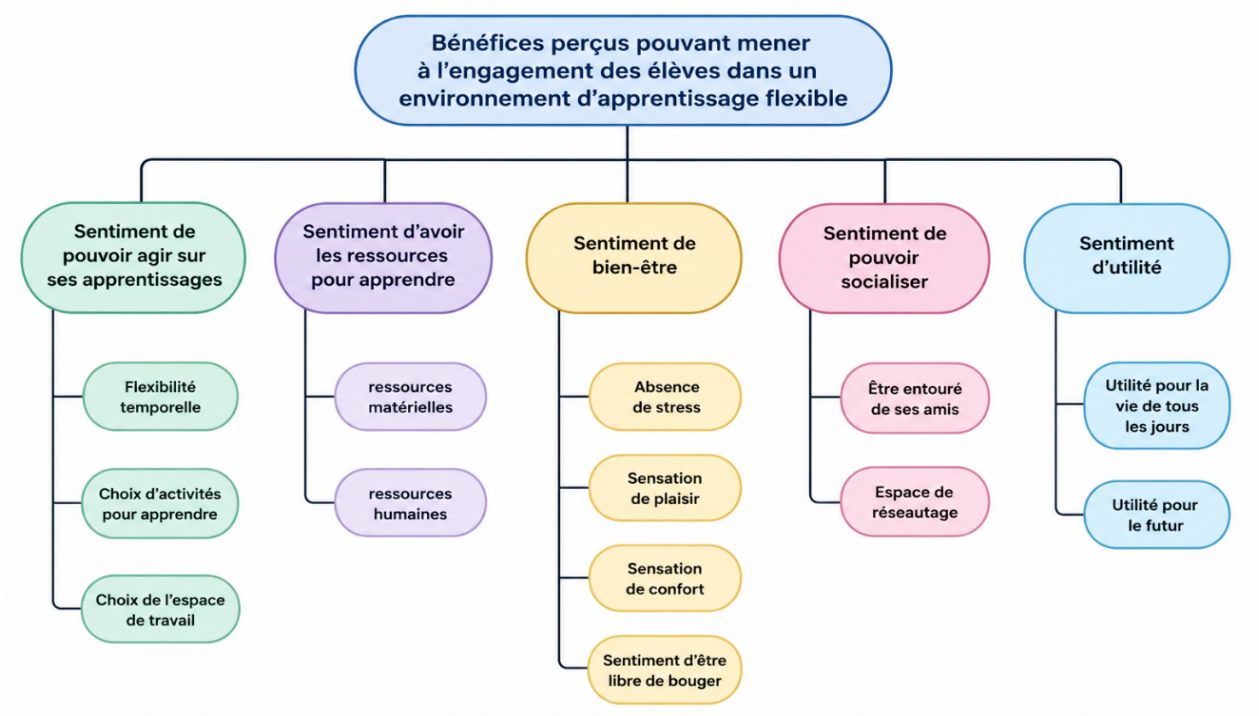
Les allers-retours entre le discours des personnes participantes, les thèmes émergents et notre ancrage conceptuel de l'engagement dans un environnement d'apprentissage flexible ont conduit à l'élaboration de notre arbre thématique en mars 2024. Une première version a d'abord été partagée avec l'ensemble de l'équipe de recherche afin de recueillir des commentaires, puis présentée aux partenaires du milieu scolaire dans le cadre d'une activité de mobilisation des connaissances. Ce processus a mené à la version définitive de l'arbre thématique (Figure 2) composé de cinq thèmes principaux que nous décrivons dans la section suivante.

Figure 1
Exemple de codage dans NVivo



©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Figure 2
Arbre thématique « Bénéfices perçus pouvant mener à l'engagement des élèves dans un environnement d'apprentissage flexible »



RÉSULTATS

L'analyse du discours des élèves a permis de faire émerger cinq thèmes principaux ayant chacun leurs sous-thèmes (voir Figure 2) : 1) le sentiment de pouvoir agir sur ses apprentissages ; 2) le sentiment d'avoir les ressources nécessaires pour apprendre ; 3) le sentiment de bien-être ; 4) le sentiment de pouvoir socialiser ; et 5) le sentiment d'utilité. Les sections suivantes détaillent et exemplifient chacun des thèmes et sous-thèmes abordés.

Thème 1 – Sentiment de pouvoir agir sur ses apprentissages

Le *sentiment de pouvoir agir sur ses apprentissages* est la capacité de prendre ses propres décisions et de les mettre en œuvre (Jézégou, 2022) ; c'est l'impression qu'a l'élève de jouer un rôle actif et de pouvoir faire des choix dans son processus d'apprentissage. Du point de vue de l'engagement, des liens se dégagent avec l'engagement agentique (Reeve et Jang, 2022) : les élèves prennent une part active dans leur apprentissage et contribuent à instaurer un environnement qui s'ajuste à leurs besoins. Trois sous-thèmes ressortent par rapport à ce sentiment exprimé par les élèves : la flexibilité temporelle, le choix de l'environnement de travail et le choix d'activités pour apprendre.

La « flexibilité temporelle » renvoie à la possibilité pour l'élève d'organiser son emploi du temps et de déterminer les dates de remise de ses travaux pour progresser à son propre rythme. Par exemple, un élève de neuvième année partage que « Si tu vas plus vite, tu vas plus vite, si tu vas plus *slow* [lent], tu vas plus *slow* [lent] [...]. Je trouve que c'est meilleur pour les élèves » (élève de l'entretien Bleu 9b-G2).

Pour le « choix de l'environnement de travail », certains élèves apprécient le mobilier flexible qui permet de travailler selon leurs besoins. Un élève donne l'exemple suivant :

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

> la manière que tout est mis dans la classe, fait que si tu veux travailler seul, tu peux (le) faire, mais si tu as besoin d'aide, tu peux juste bouger des tables [...]. Il y a des tables qui ont des roues, donc (c'est) beaucoup plus facile à réarranger la classe. (Élève de l'entretien Mauve 9 e-I)

De son côté, ce qu'apprécie le plus un autre élève : « du nouvel environnement, c'est la liberté qui est confiée aux jeunes d'un peu faire ses choix à l'intérieur de l'école [...] qui est le mieux pour lui, mettons pour apprendre ». Il ajoute que : « L'apprentissage maintenant est 100 fois mieux parce que [à cause de] l'autonomie. [...] On n'a pas vraiment appris comment chercher pour nous-mêmes d'une manière que maintenant on cherche par nous-même, on travaille pour nous améliorer nous-mêmes » (élève de l'entretien Jaune 9-12-G6).

Un troisième sous-thème abordé est le « choix d'activités pour apprendre ». Un élève semble aimer la diversité des activités d'apprentissage.

> c'est pas comme si on fait toujours du français, ou toujours des projets [...]. Des fois, la moitié du monde [est] en bas et écoute un [film], les personnes en haut font un projet, ou [lisent] un livre. Ce sont toujours de différentes choses qu'on fait. (Élève de l'entretien Bleu 9c-G2)

Un autre élève s'exprime ainsi :

> L'enseignant [...] avait donné ceci : t'as besoin de savoir ces concepts ici, par cette journée ici parce que le test est cette journée-là. Donc, nous autres, dans notre propre temps, on regarde nos vidéos, on apprend, on peut réécouter les vidéos. (Élève de l'entretien Jaune 9-12-G6)

Ainsi, selon les élèves, la flexibilité temporelle et spatiale leur permet de prendre en charge leurs apprentissages en exerçant des choix quant au temps, à l'environnement et aux activités, tout en favorisant un sentiment d'implication dans la réalisation des tâches. Ces éléments s'inscrivent à la fois dans le concept d'engagement agentique, étroitement lié à l'environnement d'apprentissage flexible, dans la mesure où l'élève y exerce une influence proactive sur son propre processus d'apprentissage (Reeve et Tseng, 2011).

Thème 2 – Sentiment d'avoir les ressources pour apprendre

Les élèves ont exprimé le *sentiment de disposer des ressources nécessaires* à leurs apprentissages, ce qui rejoint le concept d'engagement cognitif dans un environnement flexible (Kariippanon et al., 2019). Cela se traduit, dans leurs propos, par la reconnaissance d'une plus grande accessibilité aux enseignantes et enseignants, par le développement de nouvelles relations élève-enseignant, et entre eux et leurs pairs (sous-thème « ressources humaines »), ainsi que par un accès élargi à un éventail de « ressources matérielles ».

Plusieurs élèves (Bleu 9c-G2, Mauve 7a-I et Mauve 9e-I) mentionnent que l'accessibilité des enseignantes et enseignants, apportée par l'initiative novatrice, a affecté positivement leur relation avec ceux-ci. Le verbatim suivant décrit que, dans ce nouvel environnement, les enseignantes et enseignants qui travaillent en collaboration sont plus nombreux et deviennent donc plus accessibles pour aider :

> J'aime ça que c'est plusieurs différentes madames, comme de différentes enseignantes. Tu as des aides-enseignantes et cinq différentes madames (enseignantes). Dans une classe habituelle (avant l'initiative novatrice), si l'enseignante aide quelqu'un, bah, faut que t'attends. Là, il y a plusieurs enseignantes comme plusieurs personnes qui peuvent t'aider. (Élève de l'entretien Bleu-9c-G2)

De plus, un élève souligne les bénéfices de l'entraide et de la collaboration : « tout le monde pouvait t'aider, mes amis pourraient m'aider aussi parce que j'en ai qui sont vraiment forts en math et vraiment forts dans d'autres [matières] » (élève de l'entretien Mauve 7b-I).

Le sous-thème « ressources matérielles » regroupe les perceptions des élèves quant à l'influence des technologies, des supports

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

physiques (comme les murs d'apprentissage) et des outils numériques plus nombreux, désormais accessibles grâce à un environnement d'apprentissage flexible.

Parmi les outils numériques perçus comme des ressources importantes, les élèves ont mentionné l'accès à Internet, les services de stockage en ligne et les logiciels de traitement de texte, de présentation et de prise de notes, qui semblent les aider à mieux organiser leurs travaux. Pour illustrer l'apport de ces outils à l'apprentissage, un élève explique :

> J'ai vraiment aimé pouvoir remettre [mes] travaux en ligne, parce que [j'ai] moins de chance de l'oublier et parce que [...] c'est sur l'iPad. Tu as juste besoin de l'envoyer à ton enseignante. [...]. La télévision et les iPads étaient toutes des nouvelles méthodes [...], je trouve que ça m'a vraiment aidé. C'était plus intéressant d'apprendre de cette façon-là. (Élève de l'entretien Bleu 9c-G2)

Cet environnement numérique, combiné à la flexibilité de l'espace physique, semble contribuer positivement à l'engagement cognitif des élèves, puisque la modularité de l'environnement et la diversité des outils élargissent les configurations possibles pour apprendre (Ozkan Bekiroglu et al., 2022).

Par ailleurs, une nouvelle dynamique relationnelle semble émerger entre les élèves et les enseignantes et enseignants, notamment grâce à une plus grande accessibilité provenant de leur travail collaboratif. Cette évolution pourrait influencer la motivation des élèves et se manifester par une transformation de leur engagement social (Wong et Liem, 2022). Cette dynamique de collaboration aurait une incidence sur les élèves en soutenant leurs besoins psychologiques fondamentaux et en encourageant des actions orientées vers l'apprentissage (Bluteau, 2022).

Thème 3 – Sentiment de bien-être

À propos de l'environnement d'apprentissage flexible, MacDonald et al. (2019) soulignent que le fait d'être entouré de ses amis crée un sentiment de bien-être chez les élèves, lequel est associé, selon nous, à l'engagement affectif. Dans nos entretiens, des élèves parlent d'une « absence de stress », d'une « sensation de confort » vécue grâce au mobilier, d'une « sensation de plaisir » à faire des projets et d'un « sentiment d'être libre de bouger ».

Par exemple, un élève a mentionné que l'adaptation au nouvel environnement lui a demandé un certain temps, mais qu'une fois cette étape franchie, il s'y est senti à l'aise et y a trouvé du plaisir : « C'est assez difficile de s'adapter, mais après qu'on s'est adapté, l'environnement était confortable et plaisant » (élève de l'entretien du groupe Jaune 9-12-G6). Il a également ajouté que la possibilité de travailler à son rythme lui apporte moins de stress : « On le (fait) à nos propres rythmes et c'est vraiment moins de stress, parce que c'est tout en ton propre rythme ».

Par ailleurs, un élève mentionne aimer être actif et ne pas toujours rester assis : « pendant nos cours, on se lève, on marche, des fois on va en bas pour certaines classes [...]. Ça travaille mieux [...] que d'être tout le temps assis, là tu bouges. Ouais, c'est vraiment actif, j'aime ça » (élève de l'entretien de groupe Bleu 9b-G2).

Pour Kariippanon et al. (2018), l'un des aspects de l'environnement d'apprentissage flexible perçus positivement concerne les approches pédagogiques privilégiées, lesquelles permettent aux élèves de se déplacer plus fréquemment et de réduire les périodes prolongées en position assise, notamment en circulant dans l'environnement ou en changeant de mobilier, selon les tâches à réaliser. Sur le plan de l'engagement affectif, cette dynamique contribuerait au bien-être des élèves en suscitant le plaisir d'apprendre (Skinner et Pitzer, 2022).

Thème 4 – Sentiment de pouvoir socialiser

Selon plusieurs élèves, l'environnement d'apprentissage flexible répondrait à un *besoin de socialiser*, étant « entourés d'amis » avec qui ils peuvent travailler. Les élèves disent également pouvoir « faire du réseautage » et développer de nouvelles amitiés. L'aménagement (par exemple, les meubles

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

mobiles) ouvert (pas de murs entre les classes) permet de former des groupes de travail plus facilement, et le fait d'avoir le choix de changer de groupe-classe augmente les possibilités de réseautage, comme en témoigne cet élève :

> J'aime ça parce que tu pouvais être avec tes amis même si tu n'étais pas dans la même classe, parce qu'on pouvait quand même faire des projets avec (des) personnes de l'autre classe. La classe était ouverte, donc tu pouvais quand même voir tout le monde. (Élève de l'entretien Bleu 9c-G2)

Les élèves semblent apprécier la possibilité d'être entourés de leurs pairs, qui peuvent représenter une source de motivation et d'encouragement, particulièrement dans les situations plus difficiles, comme le commente cet élève : « Quand je ne fais pas bien mon travail, mes amis peuvent me motiver juste comme ça. Ils peuvent m'encourager et tout ça. Quand je n'ai pas une bonne journée, mes amis peuvent m'aider » (élève de l'entretien Mauve 7b-I). Il souligne également les bienfaits de l'aspect social dans le contexte d'entraide entre les élèves : « Je dirais probablement l'aspect social de la classe. Tu as le droit de demander pour de l'aide, mais je pense que l'aspect social de cette classe c'est vraiment bon » (élève de l'entretien Mauve 7b-I).

Ces propos révèlent un engagement social lié aux interactions perçues comme positives avec les pairs et les enseignantes et enseignants dans le contexte scolaire (Wong et Liem, 2022). L'environnement pouvant jouer un rôle déterminant dans l'expérience vécue par les élèves (Barrett et al., 2017), l'aménagement de la classe peut contribuer à soutenir une certaine autonomie dans les modalités de socialisation avec les pairs et les enseignantes et enseignants.

Thème 5 – Sentiment d'utilité

Les élèves perçoivent ce qu'ils font à l'école comme étant *utile* pour eux dans la vie quotidienne ou pour leur futur, un sentiment partagé par plusieurs participants. À propos d'un « sentiment d'utilité pour la vie quotidienne », un élève déclare « Je pense qu'un des meilleurs points du projet S'entr'Apprendre, c'est qu'ils font un lien entre la vie réelle et l'école, puis ils gardent ça connecté » (élève de l'entretien Jaune 9-12-G6). Un autre élève abonde dans le même sens : « C'est comme nous apprenons beaucoup de choses pour comme la vraie vie. Elles nous enseignent des choses qu'on va vraiment comme utiliser » (élève de l'entretien Bleu 9c-G2).

En ce qui concerne « l'utilité pour son futur », un élève partage son sentiment de pouvoir développer les compétences qui lui seront utiles plus tard dans sa vie : « Moi, je suis dans un comité de jardin, puis aussi dans un comité d'impression, la presse des chandails. Donc, [...] je développe des compétences en faisant ces comités-là qui pourraient me servir plus tard » (élève de l'entretien Jaune 9-12-G6).

En dressant l'état des recherches sur l'utilité des tâches scolaires, Dubeau et al. (2015) ont recensé plusieurs études montrant que, lorsque les élèves perçoivent les activités scolaires comme pertinentes pour leur vie quotidienne et leur avenir, leur engagement comportemental tend à être favorisé. Par ailleurs, les travaux portant sur le lien entre la perception de l'utilité des tâches et l'engagement cognitif des élèves montrent que cette utilité perçue favorise l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus élaborées. Elle renforcerait également la capacité des élèves à autoréguler leurs apprentissages, contribuant ainsi au développement de leur autonomie (Creten et al., 2002 ; Husman et Shell, 2008).

Discours critique envers l'environnement d'apprentissage flexible qui pourraient affecter l'engagement des élèves

Il faut toutefois noter que certains élèves interviewés se sont montrés plus critiques envers le nouvel environnement d'apprentissage flexible, malgré leur reconnaissance de l'utilité des projets qui y sont réalisés. Ces élèves sentaient le besoin d'avoir des occasions d'écouter les explications directes de l'enseignante ou enseignant, d'avoir des directives claires pour les travaux à réaliser, d'avoir des exercices plus traditionnels et des tests normalisés.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Par exemple, pour cet élève : « ils ont dit [qu'ils vont] enlever tous les travaux normaux et structurés et on va garrocher ça dans un autre monde de projet [...]. Je ne pense pas qu'ils ont compris qu'il y a des élèves qui ont besoin de ça (travaux normaux et structurés) pour apprendre » (élève de l'entretien Mauve 7d-I).

Un autre élève trouve, pour sa part, qu'il y a trop de monde et de bruit : « il y a trop d'élèves (dans la classe). J'aime être avec mes amis, mais [...] soixante-quatre, soixante-cinq élèves est un peu trop. Peut-être, juste avoir moins de personnes et avoir moins de bruit » (élève de l'entretien Mauve 9e-I).

Pour un élève, le besoin de s'adapter à la nouvelle façon d'apprendre, qui demande plus d'autonomie de leur part, lui donne le sentiment de vivre des difficultés liées au changement de modèle pédagogique :

> Pour être autonome, j'ai toujours eu [de] la grosse difficulté à me discipliner en tant qu'élève et en tant que personne. J'ai toujours de la difficulté à me discipliner et ça c'est quelque chose qui m'a vraiment fait un coup dur parce que là ils m'ont dit « OK, vole de tes propres ailes ! » [...] ça m'a quand même donné une grosse pression sur moi, parce que c'était très difficile pour moi de changer de modèle ancien au modèle nouveau. (Élève de l'entretien du groupe Jaune 9-12-G6)

On peut également s'interroger sur la possibilité que les difficultés d'autodiscipline, mentionnées par les élèves les plus critiques à l'égard de l'expérience vécue, puissent avoir une incidence négative sur leur engagement sur les plans comportemental et cognitif. À cela s'ajoutent le bruit et les nombreux déplacements inhérents à un environnement en constante effervescence, susceptibles de nuire à leur capacité de concentration (Benade, 2019 ; Kariippanon et al., 2018). Or, selon notre analyse, un environnement offrant une grande liberté peut représenter un défi pour certains élèves sur le plan de l'autonomie, les amenant à rechercher un encadrement plus serré de la part du personnel enseignant, dans une approche plus structurée et explicite (Bocquillon et al., 2020). Toutefois, la méta-analyse de Patall et al. (2024) montre qu'un environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignante ou l'enseignant favorise davantage l'engagement des élèves lorsqu'il combine une structure claire avec des approches soutenant l'autonomie.

DISCUSSION

Dans leur ensemble, nos résultats semblent indiquer que l'environnement d'apprentissage flexible peut exercer une influence positive sur l'engagement des élèves à plusieurs égards. La flexibilité temporelle et spatiale, et le choix des activités d'apprentissage favorisent un sentiment de pouvoir agir sur ses apprentissages s'apparentant à l'engagement agentique. Ils contribuent au développement de la capacité des élèves à s'investir de façon plus autonome dans leurs apprentissages (Bluteau et al., 2022). Par ailleurs, la nouvelle dynamique relationnelle qui s'installe entre les élèves et les enseignantes et enseignants, de même que l'augmentation des interactions entre pairs, renforcent le sentiment de disposer des ressources nécessaires et de pouvoir socialiser, ce qui soutient simultanément l'engagement cognitif, comportemental et social. La mobilité permise par l'environnement ainsi que le confort du mobilier paraissent favoriser le plaisir d'apprendre et le bien-être des élèves, ce qui renvoie à l'engagement affectif. Enfin, lorsque les élèves perçoivent les tâches proposées comme pertinentes et ancrées dans des situations réelles, celles-ci contribuent au renforcement de leur engagement cognitif et comportemental. Le schéma ci-dessous (Figure 3) présente une synthèse de ces résultats et illustre les principaux bénéfices d'un environnement d'apprentissage flexible qui pourraient, selon la perception des élèves, stimuler leur engagement.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Figure 3
Engagement des élèves dans un environnement d'apprentissage flexible



Sentiments qui se dégagent dans le discours des élèves pouvant influencer leur engagement

Le *sentiment de pouvoir agir sur leurs apprentissages*, clairement exprimé par les élèves, pourrait constituer un indicateur précurseur de l'engagement agentique (Reeve et Tseng, 2011). Les élèves semblent encouragés à s'investir dans leurs apprentissages grâce à la possibilité de personnaliser leur horaire (flexibilité temporelle), de progresser à leur propre rythme et de faire des choix quant à l'aménagement de leur environnement, aux activités à réaliser, ainsi qu'aux outils et aux modes de travail les mieux adaptés à leurs besoins (UNESCO, 2020). De plus, pour Cardellino et Woolner (2020), le choix d'environnement de travail et d'outils numériques engage les élèves, d'autant plus qu'ils s'impliquent dans les tâches à accomplir et dans leur relation avec les autres pour apprendre (Kariippanon et al., 2019). Il convient d'ajouter que ce choix d'environnement de travail et d'outils stimule

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

le sentiment d'autonomie des élèves, ce qui affecte leur engagement selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2018). Le discours de certains élèves rejoint d'ailleurs les recherches de Kariippanon et al. (2018) sur les environnements d'apprentissage flexibles où les élèves ont apprécié l'autonomie accordée, celle-ci leur permettant de travailler en groupe ou individuellement, grâce à la diversité des meubles et à l'utilisation de la technologie. Cela porte à croire que les environnements d'apprentissage flexibles peuvent créer un environnement où les élèves expérimentent une autonomie renforcée.

En ce qui concerne l'engagement cognitif, le *sentiment d'avoir les ressources pour apprendre* a fait ressortir l'utilité des outils numériques et non numériques dans l'apprentissage (Almulla, 2020) et le bénéfice d'obtenir une aide personnalisée de la part des enseignantes et enseignants (Niemi, 2021). Soulignons également que le fait de disposer des ressources nécessaires et d'accéder plus aisément à l'information favorise les capacités d'organisation du travail chez les élèves (par exemple : organisation des données, accès aux travaux d'équipe sur des plateformes de partage, communication plus accessible grâce aux plateformes). Ces éléments leur permettent de s'engager dans leurs apprentissages, de manière tant individuelle que collaborative (Grannäs et al., 2026).

Le sentiment d'avoir accès à des enseignantes et enseignants plus disponibles aide également à établir le climat de confiance avec les élèves. Selon Niemi (2021), ce climat joue un rôle primordial dans l'engagement des élèves. Le développement de relations positives avec les enseignantes et enseignants permet aux élèves de développer un sentiment d'appartenance propice à leur engagement affectif (Roorda et al., 2011).

Le sens qu'on donne aux apprentissages joue également un rôle important dans l'engagement comportemental des élèves (Nguyen et al., 2018). D'une part, l'intégration dans l'environnement d'apprentissage flexible permet aux élèves de tisser des liens plus étroits avec la vie quotidienne et une carrière future, affectant ainsi leur perception de l'utilité des apprentissages dans lesquels ils sont engagés (5. Sentiment d'utilité). Pour les élèves, ces activités permettent le développement de compétences nécessaires dans la vie quotidienne ou à une profession et l'accomplissement de tâches dans leur champ d'intérêt.

Pour l'engagement social, l'environnement d'apprentissage flexible pourrait favoriser la collaboration entre les pairs et le développement de compétences sociales telles que la communication, l'écoute et la résolution de conflits (Ben Sassi et Laroussi, 2011 ; Bluteau et al., 2019 ; Mazalto et Paltrinieri, 2013). Par ailleurs, le fait de pouvoir s'entraider dans les travaux scolaires élargit les ressources disponibles pour apprendre ensemble (Oliveras-Ortiz et al., 2021).

Le confort qu'offre l'environnement d'apprentissage flexible semble susciter chez de nombreux élèves un sentiment de bien-être. En effet, l'aménagement flexible, caractérisé par des meubles mobiles de formes et de hauteurs variées, donne à l'élève la liberté d'organiser et de réorganiser son environnement d'apprentissage selon ses besoins. Cette possibilité pourrait favoriser l'émergence d'un engagement affectif, en répondant à la fois aux besoins physiques de confort et aux besoins psychologiques de bien-être, notamment à travers le sentiment d'épanouissement personnel qu'elle procure. Selon Leroux et al. (2022), la flexibilité du matériel répondrait à un besoin de bien-être, dans la mesure où elle aurait un effet positif sur leur santé mentale, favorisant ainsi leur concentration et leur présence en classe. En outre, les élèves ont la possibilité de se déplacer dans la salle de classe pour effectuer leurs travaux, ce qui limite la sédentarité prolongée (Kariippanon et al., 2018 ; Leroux et al., 2022). Selon les résultats de leur étude, Leroux et al. (2022) affirment que si on leur permet de bouger à leur gré, les enfants se déplacent d'eux-mêmes lorsqu'ils ne sont plus à l'aise.

En offrant aux élèves la possibilité de personnaliser leur environnement de travail, de choisir leurs outils et d'organiser leur espace et leur horaire, l'environnement d'apprentissage flexible favorise leur engagement agentique et leur responsabilisation dans les apprentissages. Cette approche, inscrite dans une logique

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

de design participatif et de coconstruction de l'environnement d'apprentissage (Kallio, 2018), contribue à l'appropriation du processus d'apprentissage par les élèves (Gracyalny et Hurtienne, 2023). Elle soutient également le développement de compétences d'autogestion telles que la planification, la régulation des émotions et la persévérance pouvant être associées aux fonctions exécutives mobilisées en contexte scolaire (Jézégou, 2022). Dans cette perspective, l'apprentissage autorégulé, tel que défini par Zimmerman (2002), permet aux élèves de mieux comprendre leurs forces et leurs défis, de se fixer des objectifs et de déployer des stratégies pour les atteindre.

Voix critiques vis-à-vis du changement

Les élèves critiques vis-à-vis du changement signalent une adaptation difficile qui peut être liée à des éléments qui semblent perturber l'apprentissage.

Un des éléments soulevés par les élèves est la présence fréquente de l'augmentation du bruit dans l'environnement d'apprentissage flexible dû au nombre important d'élèves qui travaillent dans des projets en équipe. Ce bruit dérange et peut déconcentrer certains élèves. La réduction de la qualité du son et les bruits environnants affectent d'ailleurs l'engagement cognitif au sens où un élève est moins attentif ou concentré (Benade, 2019 ; Kariippanen et al., 2018).

Un horaire pas assez structuré et des consignes non explicites semblent aussi perturber l'apprentissage de quelques élèves. Selon Bocquillon et al. (2020), cette situation amène certaines personnes à souhaiter revenir à une salle de classe plus traditionnelle avec des horaires structurés et des consignes explicites.

De plus, notons que la redondance d'utilisation d'un mode (par exemple, en utilisant seulement des activités pédagogiques sous forme de projet) peut diminuer l'appréciation de l'apprentissage. Cette redondance inciterait moins à développer de nouvelles compétences (Lanaris et Savoie-Zajc, 2008). De leur côté, Tremblay-Wragg et al. (2025) mettent en avant l'importance de diversifier les stratégies d'enseignement pour offrir des expériences d'apprentissage plus stimulantes. Toutefois, ils soulignent également la difficulté de répondre aux besoins de tous les élèves et à la variabilité des environnements éducatifs, ce qui complexifie le rôle du milieu scolaire.

Ces constats s'inscrivent dans une réflexion plus large sur les conditions nécessaires pour que ces innovations pédagogiques contribuent réellement au soutien des apprentissages et de l'engagement des élèves. Ils soulignent le risque de voir l'attrait pour l'innovation prendre le pas sur les exigences propres à l'apprentissage. Les nouvelles pédagogies pourraient alors être valorisées pour elles-mêmes, au détriment de leurs finalités éducatives (Capitanescu Benetti et Grau, 2025). Une telle perspective invite à faire preuve d'une vigilance accrue et à adopter une posture réflexive quant aux retombées réelles de ces transformations, ce que viennent également appuyer les résultats de notre étude. En présentant les données de la deuxième année de notre étude, nous sommes conscients de ces limites. La poursuite des analyses de la troisième et de la quatrième année nous permettra toutefois de saisir l'évolution des thèmes dans une perspective longitudinale plus approfondie.

Limite de la recherche

Puisque notre recherche est de nature descriptive et repose sur les perceptions des participants, elle présente certaines limites, principalement sur le plan méthodologique et sur le plan du pouvoir interprétatif de nos analyses. Nous avons déjà mentionné le processus de recrutement des participants et participantes (affecté par les choix faits par le personnel enseignant), et la logistique de la collecte des données menant aux différents types d'entretiens (individuel et en groupe). De plus, les analyses présentées dans cet article reposent uniquement sur les propos des élèves, ce qui réduit les possibilités de triangulation des données (Savoie-Zajc, 2000). Notre corpus est plus vaste que les exemples retenus pour illustrer les thèmes. Il est donc possible que d'autres aspects aient pu émerger et être mis en évidence. Ainsi, notre schéma (Figure 3) constitue une représentation synthétique de nos données, rendant davantage compte de

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

la démarche évolutive du travail en continu que du produit final. Plus de temps aurait aussi été nécessaire pour capter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages en observant l'engagement comportemental et les pratiques pédagogiques dans l'environnement d'apprentissage flexible. L'absence d'observations directes en contexte d'environnement d'apprentissage flexible ne nous a pas permis d'approfondir l'engagement comportemental. Toutefois, les propos recueillis lors des entretiens avec les élèves ont permis de dégager certains éléments susceptibles d'influencer cet engagement.

CONCLUSION

Cette étude portait sur l'engagement des élèves au sein d'un changement d'environnement scolaire, une innovation pédagogique marquée par l'introduction d'un environnement d'apprentissage flexible. Nous avons d'abord précisé l'impact transformatif du phénomène en question, puis décrit l'environnement d'apprentissage flexible en milieu scolaire dans une perspective d'aménagement physique et pédagogique, pour poursuivre en clarifiant le concept d'engagement chez l'élève. Les perceptions des élèves interviewés à propos du changement d'environnement sont alignées avec les données des recherches consultées sur l'environnement d'apprentissage flexible. Celui-ci personnalise l'environnement d'apprentissage (par exemple : choix d'organiser l'horaire, l'environnement et le matériel selon les besoins des élèves) et encourage la collaboration et les interactions tant entre les élèves qu'entre les élèves et leurs enseignants.

Selon notre analyse thématique du discours des élèves, dans ce nouvel environnement d'apprentissage, la perception d'être engagé se manifeste par le sentiment de pouvoir agir sur des apprentissages utiles, d'avoir les ressources nécessaires pour apprendre, de pouvoir socialiser et d'éprouver un sentiment de bien-être. Ce contexte favorise ainsi le développement de l'autonomie des élèves, en leur offrant des occasions d'exercer un contrôle accru sur leurs choix d'apprentissage et leurs méthodes de travail, tout en renforçant leur capacité à se réguler. En prenant davantage en charge leur parcours éducatif, les élèves développent une confiance en leurs compétences et un sens de responsabilité accru. C'est également ce que soulignent Leroux et al. (2022), qui associent l'engagement à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux liés au bien-être : l'autonomie, la compétence et l'appartenance.

Un environnement d'apprentissage flexible semble offrir un contexte propice à l'émergence d'un engagement plus centré sur les tâches que les élèves se fixent eux-mêmes, en collaboration avec leurs pairs et soutenues par des relations positives avec les enseignantes et enseignants. Il favoriserait également la réalisation de tâches scolaires plus ancrées dans la vie quotidienne. Le fait que certains élèves critiquent le changement rappelle qu'une innovation pédagogique nécessite du temps pour s'implanter ou ne répond pas aux besoins de tous les élèves. Les préoccupations des élèves sont ancrées dans la culture « disciplinaire » des écoles qui comporte des matières scolaires clairement définies, comprenant des contenus explicites, des exercices (par exemple : cahiers et manuels) et des environnements dédiés (comme des bureaux individuels disposés en rangées ou des salles de laboratoire) (Chervel, 1988 ; Denizot, 2023). Ces préoccupations nécessitent de rendre compte, lors d'innovations pédagogiques, des pratiques scolaires les plus courantes, tout en cherchant à mieux comprendre les résistances et les défis rencontrés afin de faire progresser l'apprentissage des élèves, à travers une étude sur la conduite et la gestion du changement.

REMERCIEMENTS

Nous remercions notre partenaire, le District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick, ainsi que le personnel et les élèves des écoles participantes pour leur précieuse contribution à la réalisation de cette recherche.

FINANCEMENT

Dans sa phase de démarrage, le projet a été soutenu par la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (FESR, concours régulier, 2021-2023). La

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

collecte et l'analyse des données ainsi que l'écriture de cet article ont été soutenues par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, engagement partenarial, subvention # 892-2021-304). Le travail d'assistanat de recherche a été soutenu par la Fondation de l'Innovation du Nouveau-Brunswick (FINB/Recherche NB), 2022-2023.

RÉFÉRENCES

Allen, K.-A. et Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 133–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7

Almulla, M. A. (2020). The effectiveness of the project-based learning (PBL) Approach as a way to engage students in learning. *SAGE Open, 10*(3). https://doi.org/10.1177/2158244020938702

Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research, 110*(2), 188–198. https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931

Azevedo, R., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Fuentes, S. et Magalhães, P. (2023). A school-based intervention on elementary students' school engagement. *Contemporary Educational Psychology, 73*(5), article 102148. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102148

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. et Barrett, L. (2017). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, *49*(4), 425–451. https://doi.org/10.1177/0013916516648735

Ben Sassi, M. et Laroussi, M. (2011). *Scénarios malléables à base de traces. Proposition d'une approche à base d'analyse de traces pour la conception de scénarios pédagogiques malléables*. Atelier EIAH « Personnalisation de l'apprentissage », Mons. https://www.academia.edu/2642701/Sc%C3%A9narios_mall%C3%A9ables_%C3%A0_base_de_traces?auto=download

Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: Inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies, 54*(1), 53–68 https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2

Blumenfeld, P. C., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J. et Parks, A. (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. Dans C. R. Cooper, C. T. García Coll, W. T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (p. 145–170). Lawrence Erlbaum Associates.

Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique « Didactique et pédagogie en aménagement flexible ». *Didactique, 3*(1), 4–10. https://doi.org/10.37571/2022.0101

Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. et Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. *Didactique*, *3*(1), 141–167. https://doi.org/10.37571/2022.0107

Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. et Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode ? *La Foucade, 20*(1), 19–20. https://cqjdc.org/revue-la-foucade/20-1/

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession, 28*(2), 3–18. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Burton, R. et Flammang, C. (2001). D'une stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : analyse des processus d'enseignement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (5), 53–65. https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.950

Byers, T., Imms, W. et Hartnell-Young, E. (2018). Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. *Studies in Educational Evaluation, 58*, 156–166. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.004

Capitanescu Benetti, A. et Grau, S. (2025). *Flexibiliser la classe pour faire progresser les élèves*. ESF.

Cardellino, P. et Woolner, P. (2020). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(3), 383–402. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297

Carvalho, L. (2020). (Re)Shaping spaces for learning: Experiences from Aotearoa New Zealand. *The New Zealand Annual Review of Education, 26*, 52–59. https://doi.org/10.26686/nzaroe.v26.6858

Carvalho, L. et Yeoman, P. (2021). Performativity of materials in learning: The learning-whole in action. *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*(1), 28–42. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.627

Cayubit, R. F. O. (2021). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environments Research, 25*, 581–599. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09382-x

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation,* (38), 59–119. https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593

Chiasson, M. (2019, 6 avril). *The relationship between learning spaces and the development of computational thinking skill* [Communication]. American Education Research Association (AERA) Annual Meeting, Toronto, Canada. https://doi.org/10.3102/1440741

Connac, S. (2025). Perceptions par les enseignants d'une approche phénoménologique du tutorat entre élèves à l'école primaire. *Recherches en éducation,* (59), 72–86. https://doi.org/10.4000/140tz

Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagements flexibles et coopération entre élèves. *Didactique, 3*(1), 11–36. https://doi.org/10.37571/2022.0102

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2002). The role of perceived instrumentality in student motivation. Dans A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (dir.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 37–45). Springer.

Delboé, G. (2024). Pour que les élèves se mobilisent. *Cahiers pédagogiques*, (591), 45–47. https://doi.org/10.3917/cape.591.0045

Denizot, N. (2023). « Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire ». *Raisons éducatives, 27*(1), 35–50. https://doi.org/10.3917/raised.027.0035

Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation, 38*(1), 1–23. https://cje-rce.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1757

Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2022). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 133–154). Springer.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière éducation.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Freiman, V., Chiasson, M., Bertin-Post, M., Godin, J., Léger, M. T. et Robichaud, X. (2022, 21 avril). *Transforming learning spaces, teaching, and learning approaches to better reflect the challenges of a complex world* [Communication]. American Education Research Association (AERA) Annual Meeting, San Diego, California. https://doi.org/10.3102/1893692

Gracyalny, J. R. et Hurtienne, L. E. (2023). The perceived effect of learner-centered pedagogy in secondary active learning spaces and impact on student engagement. *Journal of Learning Spaces, 12*(1), 75–91. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400305.pdf

Grannäs, J., Frelin, A. et Östlin, T. (2026). Unpacking flexibility in innovative learning environments - teachers' experiences in practice. *Educational Studies, 52*(1), 76–92. https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2448781

Husman, J. et Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 166–175. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001

Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 41–44). De Boeck Supérieur.

Kallio, J. M. (2018). Participatory design of classrooms: Infrastructuring education reform in K-12 personalized learning programs. *Journal of Learning Spaces*, *7*(2), 35–49.https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Ellis, Y. G., Ucci, M., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2021). School flexible learning spaces, student movement behavior and educational outcomes among adolescents: A mixed-methods systematic review. *Journal of School Health, 91*(2), 133–145. https://doi.org/10.1111/josh.12984

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research, 21*(5), 301–320. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2020). The 'why' and 'how' of flexible learning spaces: A complex adaptive systems analysis. *Journal of Educational Change, 21*(4), 569–593. https://doi.org/10.1007/s10833-019-09364-0

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PLoS ONE, 14*(10), article e0223607. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223607

Lanaris, C. et Savoie-Zajc, L. (2008). *L'appropriation de la pédagogie par projet en tant que facteur contributoire a la réussite scolaire des élèves* (no 2004-PS-95373). Université du Québec en Outaouais. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_lanarise_rapport-2008_pedagogie-par-projets_facteur-de-reussite.pdfhttps://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_lanarise_rapport-2008_pedagogie-par-projets_facteur-de-reussite.pdf

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Land, S. M., Hannafin, M. J. et Oliver, K. M. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design. Dans S. M. Land et D. Jonassen (dir.), *Theoretical foundations of learning environments* (2e éd., p. 3–25). Routledge.

Lee, H. Y., Ramsay, C. M. et Robert, J. (2023). The effects of furnishings and technology on pedagogical agility and student engagement across flexible learning spaces. *Journal of Learning Spaces*, *12*(1), 23–32.

Leroux, M., Soro, Z., Bergeron, J., Bergeron, L., Berrigan, F., Deschênes, G., Malboeuf-Hurtubise, C., Smith, J. et Turcotte, S. (2022). L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire. *Didactique, 3*(1), 64–93. https://doi.org/10.37571/2022.0104

MacDonald, F. J., Bottrell, D. et Johnson, B. (2019). Socially transformative wellbeing practices in flexible learning environments: Invoking an education of hope. *Health Education Journal*, *78*(4), 377–387. https://doi.org/10.1177/0017896918777005

Mackenzie, N. et Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research, 16*(2), 193–205. http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html

Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction. Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* (64), 31–40. https://doi.org/10.4000/ries.3592

Milmeister, P., Kerger, S., Poncelet, D. et Dierendonck, C. (2021). L'engagement cognitif et comportemental des élèves dans l'enseignement secondaire au Luxembourg. Dans C. Houssemand (dir.), *Recherches actuelles en psychologie différentielle* (p. 75–86). Université du Luxembourg.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). (2025). *Document de discussion sur le prochain plan d'éducation - Secteur francophone*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/gov/cemc/doc/francophone-sector-education-plan.pdf

Nguyen, T. D., Cannata, M. et Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, *111*(2), 163–174. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220671.2016.1220359

Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry, 12*(3), 282–300. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371

Oliveras-Ortiz, Y., Bouillion, D. E. et Asbury, L. (2021). Learning Spaces Matter: Student Engagement in New Learning Environments. *Journal of Education, 201*(3), 174–182. https://doi.org/10.1177/0022057420908062

Ozkan Bekiroglu, S., Ramsay, C. M. et Robert, J. (2022). Movement and engagement in flexible, technology-enhanced classrooms: Investigating cognitive and emotional engagement from the faculty perspective. *Learning Environments Research*, *25*(2), 359–377. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09363-0

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N. G., Harris, E. et Hanson, D. J. (2024). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist, 59*(1), 42–70. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Reeve, J. et Jang, H. (2022). Agentic engagement. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 95–107). Springer.

Reeve, J. et Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257–267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 3–24). Springer.

Richards, L. (2021). *Handling qualitative data: A practical guide* (4e éd.) SAGE. https://doi.org/10.4135/9781036232429

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2018). S*elf-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.

Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, *98*, article 102748. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171–198). Éditions du CRP.

Sawers, K. M., Wicks, D., Mvududu, N., Seely, L. et Copeland, R. (2016). What drives student engagement: Is it learning space, instructor behavior, or teaching philosophy? *Journal of Learning Spaces, 5*(2), 26–38. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152659.pdf

Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2

Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2022). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Dans A. L. Reschy et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 25–56). Springer.

Steele, J. P. et Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 143*(1), 5–27. https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.5-27

Tremblay-Wragg, É., Messier, G., Raby, C. et Latulipe, N. (2025). Quelles stratégies pour l'enseignement ? Une revue intégrative de classifications qui les répertorient. *Didactique, 6*(1), 1–35. https://doi.org/10.37571/2025.0101

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Wang, M.-T., Degol, J. L. et Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist, 74*(9), 1086–1102. https://doi.org/10.1037/amp0000522

Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: Shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms. Dans M. L. Kern, M. L. Wehmeyer (dir.), *The Palgrave handbook of positive education* (p. 137–164). Springer. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-3-030-64537-3_6

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203

Wong, Z. Y. et Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review, 34*, 107–138. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3

Yesil, L. B. et Saralar-Aras, I. (2024). The significance of flexible learning spaces and student-centred pedagogies in school settings: A comparative case study. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 23*(1), 1–24. https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/15573

Young, F., Tuckwell, D. et Cleveland, B. (2022). Actualising the affordances of innovative learning environments through co-creating practice change with teachers. *The Australian Educational Researcher, 49,* 805–826. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00447-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7203