



HAL
open science

Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : la contribution de l'aménagement flexible

Marion Tellier, Sandrine Eschenauer

► To cite this version:

Marion Tellier, Sandrine Eschenauer. Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : la contribution de l'aménagement flexible. *Recherches & éducations*, 2024, 27, <10.4000/rechercheseducations.15475>. <hal-04522813>

HAL Id: hal-04522813

<https://hal.science/hal-04522813v1>

Submitted on 28 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel :

La contribution de l'aménagement flexible

Marion Tellier

Aix Marseille Univ, AMPIRIC, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

Sandrine Eschenauer

Aix Marseille Univ, AMPIRIC, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

***Résumé :** Cet article propose de redéfinir le concept de bien-être à l'école en y intégrant une réflexion sur le confort corporel de l'élève dans la classe. Ce dernier a longtemps été considéré selon une visée hygiéniste dans laquelle le confort n'avait pas sa place. Or, l'avènement de dispositifs tels que l'aménagement flexible des classes, reconsidère le confort de l'assise et la place du corps. À partir d'analyses d'entretiens réalisés auprès de collégiens et collégiennes, nous montrerons que l'aménagement flexible est valorisé par les apprenant-e-s et contribue à leur bien-être scolaire sur les plans physiologique, psychologique et cognitif.*

***Mots-clés :** aménagement flexible, corps, confort, bien-être, assise, salle de classe*

***Abstract:** This paper redefines the concept of well-being at school by integrating a reflection on the comfort of the student's body in the classroom. The latter has long been considered with a hygienist perspective in which comfort had no place. However, the advent of practices such as flexible seating in classes is reconsidering the comfort of seats and the place of the body. Based on analyses of interviews carried out with secondary school students, we will show that flexible seating is valued by the learners for its contribution to school well-being on the physiological, psychological and cognitive levels.*

***Keywords:** flexible seating, body, comfort, well-being, seats, classroom*

Introduction

Depuis les années 2000, l'intérêt pour la notion de bien-être dans le contexte éducatif est croissant (Guimard *et al.*, 2015). Dans cette contribution, nous partirons de la définition de Sarremejane (2017) : « le bien-être est un état qui révèle un sentiment positif et agréable durable engageant la totalité de la personnalité dans un contexte lui-même favorable ». La prise en compte du contexte est ici essentielle pour permettre aux élèves de se sentir bien « physiquement et psychologiquement au sein des institutions » (Brougère, 2010 : p. 46). Or, la majorité des études sur le bien-être dans le cadre scolaire, à l'instar de Guimard *et al.*, (2015), n'intègre pas le confort corporel dans leurs critères d'évaluation. Pour notre part, nous nous positionnerons dans le champ des sciences du langage et de la didactique pour donner un nouvel éclairage à la définition du bien-être de l'élève.

Historiquement, la vision du corps en éducation occupe les pédagogues depuis le 19^{ème} siècle, avec pour focus principal la santé de l'élève. En effet, le but était de redresser et discipliner le corps de l'enfant, enfermé dans son mobilier scolaire afin d'éviter la scoliose et la myopie (Vigarello, 2004). Dans ce contexte, l'activité physique a pour objectif de renforcer les postures, assouplir les membres et alléger la démarche. Les principes d'hygiène dominant donc (*Ibid*). Encore aujourd'hui, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) est la seule discipline dans le système éducatif français qui place le corps au cœur de son enseignement (Gaussel, 2022). Avec l'avènement des (neuro)sciences cognitives, affectives et sociales notamment, une conscience croissante se développe pourtant au sein de l'école concernant le rôle de la corporéité (*embodied cognition*) intra et interindividuelle dans les processus d'apprentissage (Gibbs, 2005), et plus particulièrement des émotions (Immordino-Yang, 2016). Cependant, l'institution scolaire attend encore globalement de l'élève qu'il soit immobile, fixé à sa chaise et qu'il maîtrise toute pulsion corporelle sous peine d'être réprimandé (Gaussel, 2022) - hormis en EPS. Il y a donc peu de place pour la réflexion sur le *confort corporel* à l'école et les salles de classe traditionnelles lui laissent peu de liberté, particulièrement au niveau secondaire en France. Or, les conditions matérielles essentielles pour le bien-être sont, selon Sarremejane (2017) :

« le confort dans un climat de paix et de respect associé, subjectivement, à la capacité réflexive de concevoir un projet d'accomplissement de soi ou d'épanouissement personnel ».

Nous proposons ici de réinterroger le concept de bien-être scolaire en prenant en compte le confort corporel comme l'un des critères du bien-être de l'élève. Nous illustrerons notre propos à travers l'exemple d'un dispositif innovant et donnant une place toute particulière au corps : l'aménagement flexible des classes (ou FLEX). Nous montrerons que celui-ci permet aux élèves de se sentir

confortablement installés tout en réfléchissant à leurs propres besoins et ceux des autres. La satisfaction de ces besoins fondamentaux (autonomie, apprentissages, qualité relationnelle ; Trocmé-Fabre, 2022) contribue au bien-être perçu des élèves (Bacro *et al.*, 2017).

1. Redéfinir le bien-être en prenant en compte le confort corporel

1.1 De l'importance du bien-être à l'école pour l'institution scolaire

Suite aux nombreuses recherches montrant l'incidence directe du sentiment de bien-être perçu des élèves sur leur réussite scolaire (Bacro *et al.*, 2017 ; Cobo-Rendón *et al.*, 2020), cette notion est intégrée dans les évaluations actuelles (PISA, 2015). Compris comme un état évolutif, le bien-être y est interrogé par des variables négatives (comme l'anxiété) ou positives (intérêt, motivation de réussite, etc.). « Le bien-être des élèves (...) renvoie aux capacités et mécanismes psychologiques, cognitifs, sociaux et physiques nécessaires à leur bonheur et à leur épanouissement » (OCDE, 2018 : p. 36). La perception relevant de l'éprouvé subjectif, les données recueillies et analysées sont déclaratives.

Dans ces études, le corps des apprenant·es est principalement évoqué en lien avec la transformation physiologique due à l'adolescence associée au regard des autres qui, particulièrement chez les filles, pourrait avoir une incidence sur le bien-être : un regard admiratif engendre un sentiment positif et inversement (Schaefer et Blodgett Salafia, 2014). Par la suite, la dimension *corporelle* du bien-être n'est pas prise en compte dans PISA. Le confort n'y est quant à lui évoqué que d'un point de vue émotionnel : les filles éprouvent un inconfort supérieur aux garçons durant les examens, car elles sont plus anxieuses.

Le guide du ministère de l'Éducation nationale pour « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves », pointant l'augmentation des faits de harcèlement, choisit quant à lui une entrée négative (*mal-être*) et n'évoque le « *bien-être* » qu'à deux reprises, en lien avec le climat scolaire.

Si les considérations relatives au bien-être semblent donc augmenter ces dernières années, certaines implications de ce sentiment perçu, et notamment la notion de « confort », restent le plus souvent absentes ou, nous semble-t-il, *a minima* à préciser.

1.2 Prendre en compte le confort corporel dans la définition du bien-être

L'étymologie de bien-être renvoie pourtant à un état général : « être bien » se définit tant d'un point de vue physiologique que psychologique. Ces deux dimensions font partie intrinsèquement de notre corporéité. Contrairement à ce que Descartes prétendait, le corps et l'esprit (la faculté de penser) ne font qu'un, comme en attestent les études en neurosciences cognitives et affectives (Varela, 1989 ; Damasio, 2006) qui donnent ainsi raison à Spinoza. Le corps serait alors, comme le philosophe le suggère dans *Éthique II*, le médiateur sensible entre le monde et l'individu qui le pense et le ressent. La notion de « confort » englobe précisément ces deux niveaux de bien-être. En effet, le confort est « ce qui rend fort » (*cum fortis* : avec force, courage) et se rapporte donc au bien-être psychologique comme au bien-être physiologique, c'est-à-dire émotionnel (émotions positives perçues dans le corps propre et dans le corps d'autrui), sensoriel (luminosité, acoustique, odeurs perçues comme agréables), proxémique (certains élèves ont besoin de s'isoler des autres, d'autres d'être soutenus par le groupe, proches des enseignant·es, etc.) et postural (certain·es auront besoin d'une assise traditionnelle chaise/table pour éprouver un confort, d'autres préfèrent être en tailleur au sol, sur des tabourets oscillants ; certain·es encore apprennent allongé·es, d'autres encore debout, immobiles ou en mouvement pour mieux mémoriser).

Si le bien-être ne peut pas se réduire au confort, selon Sarremejane (2017), il n'en est pas moins un socle essentiel. Or, le confort corporel est rarement pris en compte dans les enquêtes académiques sur le bien être scolaire. Par exemple, dans une vaste étude menée à l'école et au collège, Guimard *et al.* (2015) proposent une échelle multidimensionnelle d'évaluation du bien-être, à partir de 30 critères répartis en six grandes dimensions : relation avec les enseignant·es, activités scolaires, classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations. Ces critères n'évoquent pas le confort corporel.

Une des rares études à notre connaissance abordant la question du confort des élèves français·es, est celle de Nabli-Bouزيد (2014). Elle met en relation le sentiment de confort des élèves et la performance du bâtiment scolaire (traditionnel vs moderne). Les questions posées aux élèves portent sur la température ressentie, le bruit, la luminosité, l'espace et la possibilité d'avoir de l'intimité à l'école. Cependant, un seul item (sur 24) porte sur le confort corporel et de l'assise : « À la fin de la journée, ma chaise me paraît dure. ». Une fois encore, le confort corporel apparaît comme un critère relativement minore.

1.3 Vers une nouvelle définition

La relation de l'élève à son environnement d'apprentissage, à son corps propre et à celui d'autrui, nous semble alors essentielle pour favoriser l'épanouissement des élèves en lien avec leur réussite scolaire. Nous proposons donc de redéfinir le bien-être des élèves en y intégrant la notion de confort. Celle-ci sera abordée dans sa nature complexe reliant le corps et l'esprit, à travers une structuration en trois niveaux interreliés.

Niveau physiologique

Paramètres sensoriels

Les paramètres liés à l'environnement sont essentiels pour l'apprentissage (Barrett *et al.*, 2015), la qualité du bâtiment étant d'ailleurs l'un des six facteurs utilisés pour définir le climat scolaire par l'OCDE (Mabilon-Bonfils *et al.*, 2018).

Par exemple, dans les bâtiments scolaires les plus anciens, le niveau moyen de bruit est à la limite du seuil préconisé par la réglementation du code du travail (80 dB), ce qui impacte le niveau de stress et de fatigue des élèves comme des personnels et réduit la capacité à se concentrer (Bonnetty, 2014). Par ailleurs, la qualité de l'air impacte les performances cognitives et la luminosité des espaces d'apprentissage affecte la concentration et les performances des élèves (Bonnetty, 2014 ; Mabilon-Bonfils *et al.*, 2018).

Dans la mesure où les collégiens et collégiennes passent une large partie de la journée assis·es sur leur chaise, il est étonnant de constater le peu d'attention portée au confort du mobilier scolaire. Celui-ci est généralement conçu pour proposer la même assise pour tous·et toutes (solide, peu coûteux, facile à empiler et à déplacer), sans se préoccuper de la morphologie de l'élève. Or, d'un point de vue ergonomique, les écolier·es prennent de mauvaises habitudes posturales à force de rester assis·es sur des chaises non adaptées. Cela a des conséquences sur la santé puisque l'inadéquation entre les dimensions corporelles des adolescent·es et leur mobilier scolaire entraîne des problèmes de dos et de nuque (Castellucci *et al.*, 2017).

Par ailleurs, comme nous le rappellent les chercheurs et chercheuses issus de la cognition incarnée, les trois fonctions nécessaires au bon fonctionnement de l'organisme (digestion, respiration et circulation sanguine) sont complémentaires et participent aux processus cognitifs automatiques, le cerveau étant relié à l'ensemble du corps et des fonctions vitales via le système nerveux central (Gazzaniga *et al.*, 2019). Ainsi, s'assurer du confort corporel pour que l'élève soit dans de bonnes conditions biologiques pour apprendre, semble essentiel. Par exemple, la position allongée permet à certain·es de rééquilibrer les flux respiratoires et sanguins, nécessaires à l'équilibre émotionnel notamment, la hauteur des chaises ne doit pas couper la circulation sanguine dans les jambes, *etc.*

Paramètres moteurs

Chez les élèves français·es, le temps quotidien total en position assise représente 45 % de la journée à 7 ans contre 75 % de la journée à 15 ans. Il augmente de manière exponentielle à l'entrée en primaire, avec le temps de classe durant lequel les enfants sont principalement assis (Duclos, 2021). Au collège, la journée d'école dure en moyenne 5,2 heures (26h de cours par semaine). Or, les élèves ne consacrent que 12 % de leur temps scolaire à l'Éducation physique et aux questions de santé (OCDE, 2021).

Les philosophes, des grecs aux modernes en passant par Kant et Nietzsche, ne s'y trompaient pourtant pas : les mouvements et déplacements sont essentiels pour soutenir l'effort cognitif (Leisman *et al.*, 2016). Bouger dans l'espace déplace le regard et donc amène à penser autrement, à se représenter l'espace différemment, mais aussi à développer d'autres informations sensorielles essentielles comme la proprioception. Les informations proprioceptives sont liées aux fonctions cognitives, notamment pour le traitement de l'information, l'attention, *etc.* (Varela *et al.*, 1992 ; Leroy-Malherbe, 2018 ; Gallagher, 2023).

Aujourd'hui, alors même que les recherches en (neuro)sciences cognitives confirment ce que ces penseurs et penseuses expérimentaient (Leisman *et al.*, 2016), la sensori-motricité est principalement limitée à l'école maternelle. L'enfant se déplace d'atelier en atelier, bénéficie de moments de repos et est encouragé à incorporer (vivre corporellement) la découverte du monde et des apprentissages plus abstraits. Or, le corps reste à tout âge un support fondamental aux apprentissages, comme le soulignent les travaux sur la cognition incarnée qui ont émergé dans les années 1990, et qui trouvent progressivement leur place dans le champ de l'éducation (Agostini et Francesconi, 2020).

Niveau psychologique : paramètres socio-affectifs

Le bien-être ne relève pas que d'éléments physiologiques, mais également psychologiques, indissociables les uns des autres et dépendants du milieu et des interactions sociales, comme le souligne Bullinger (1998).

Ainsi, les paramètres socio-affectifs entrent en compte et sont directement reliés à la réussite scolaire : l'équilibre émotionnel, la capacité d'adaptabilité sociale exigent une bonne conscience de soi et d'autrui, y compris corporelle, et sont des fondements de la capacité à comprendre les consignes, à fixer son attention, à interagir, à mémoriser, *etc.* (Immordino-Yang, 2016).

Konu et Lintonen (2006) ont d'ailleurs défini et testé un profil de bien-être scolaire. Quatre grandes dimensions comprennent selon eux le *School Well-Being Profile* : les conditions de scolarisation (*having*), les relations sociales au sein de l'établissement (*loving*), les possibilités d'épanouissement et l'estime de soi (*being*) et le niveau de santé physique et morale (*health status*).

La notion de *care* en éducation encourage cette perspective complexe et la prise en compte de la singularité holistique et sensible des apprenant-es. Cette approche soucieuse du bien-être de l'élève nous incite à développer son autonomie dans la réalisation des activités éducatives proposées (Usclat, 2016), y compris dans ses choix posturaux.

Niveau cognitif

Au cours des dernières décennies, la nécessité de réunir le corps et l'esprit a été mise en avant par de nombreux chercheurs et chercheuses pour l'amélioration de l'apprentissage (voir Ivinson, 2012 pour une revue des travaux). Chandler & Tricot (2015) soutiennent que deux axes de recherche existent dans la littérature concernant le corps et l'apprentissage. Le premier, lié à la cognition incarnée, examine les effets des mouvements corporels subtils tels que les gestes manuels sur la cognition et l'apprentissage. Le second est lié à l'impact de la sollicitation des mouvements corporels globaux (dans les activités physiques par exemple) sur la santé, la cognition et l'apprentissage (Tomporowski *et al.*, 2008). La potentialisation des facultés cognitives de haut niveau (contrôlées) est favorisée par des conditions propices aux facultés cognitives de bas niveau (automatiques) dont dépend le bien-être corporel. Ainsi le confort corporel apparaît comme l'un des fondements pour faciliter l'accès aux apprentissages (Trocmé-Fabre, 2022).

Nous constatons que le confort corporel est essentiel au bien-être de l'élève et contribue ainsi aux apprentissages, cependant la majorité des classes françaises aujourd'hui ne semble pas en tenir compte (Bluteau *et al.*, 2022).

1.4 L'aménagement flexible des classes

Si l'aménagement de la salle de classe n'a guère évolué depuis des siècles (Leroux *et al.*, 2021), cela change depuis quelques années avec l'aménagement flexible des classes (FLEX), défini généralement comme un espace d'apprentissage où une variété d'assises est offerte (Leroux *et al.*, 2021). Celles-ci peuvent être des stations-debout, des coussins, des canapés, des poufs, des ballons de stabilité, des tabourets oscillants, *etc.*

L'aménagement flexible impacte positivement les performances scolaires (Kariippanon *et al.*, 2021) mais peu d'études se sont interrogées sur la façon dont les apprenant-es et les enseignant-es le perçoivent (voir Leroux *et al.* 2021 pour un bilan). De même, la réflexion sur la place que ce dispositif donne au corps pour trouver confort et bien-être reste anecdotique. À notre connaissance, la plupart des recherches qualitatives sur l'aménagement flexible sont basées sur des entretiens d'élèves ou d'enseignant-es et n'incluent pas d'analyses de situations de classe, à l'exception de Cole *et al.* (2021). L'étude de Bluteau *et al.* (2022), l'une de rare à explorer le lien entre FLEX et bien-être des élèves (à partir de données déclaratives quantitatives), analyse le bien-être du point de vue de la santé mentale des élèves (anxiété, trouble de l'attention, estime de soi, *etc.*) mais ne relie pas le bien-être au confort corporel.

L'enjeu de cet article est donc de proposer une définition augmentée du bien-être à l'école en prenant en compte le confort corporel. Nous proposons ici de voir l'aménagement flexible comme un dispositif qui répond aux besoins de confort corporel et qui « parle » aux trois niveaux de bien-être évoqués ci-dessus. Nous utiliserons donc le cas du FLEX pour exemplifier l'importance du confort corporel dans le bien-être général de l'élève.

1. Cadrage méthodologique de l'étude

2.1 Contexte de l'étude AFLEX (aménagement flexible des classes)

Notre étude se déroule dans un collège français du Vaucluse (84) en milieu semi-urbain avec des classes dites "ordinaires", c'est-à-dire sans spécificités d'aménagement pour le public scolaire. L'aménagement flexible des classes y est apparu à l'initiative de quelques enseignantes. Dans ces classes, on trouve le mobilier ordinaire (tables et chaises tubulaires) avec lequel co-existe une offre d'assises alternatives (tabourets oscillants, chaises nomades à roulettes, coussins au sol, pouf, ballon, fauteuils). Certaines de ces assises ont remplacé quelques chaises classiques et sont utilisées à tout moment de la classe. La coexistence de ces assises et la possibilité pour les élèves de se lever et d'occuper l'espace différemment ont incité les enseignantes à revoir l'aménagement de classe au profit de différentes configurations comme les îlots, les U, les chevrons ou un mélange de différentes configurations (voir Figure 1).



Figure 1 : Intégration du mobilier flexible à la configuration de la classe

Certaines assises ne sont utilisées que pendant les « moments FLEX » (pouf, coussin au sol, parfois ballon, canapé, etc.) pendant lesquels l'élève travaille en autonomie. À l'annonce du moment FLEX, les collégiens et collégiennes peuvent se lever et s'installer selon leur envie et leur besoin. Le placement est complètement libre, on peut s'asseoir au sol voire s'allonger du moment qu'on est engagé dans le travail dans cette position et qu'elle respecte le matériel (voir Figure 2).



Figure 2 : Choix d'installation lors du moment FLEX

Pendant le moment FLEX (entre 15 et 25 minutes sur un cours de 55 minutes), l'élève travaille seul-e ou en groupe selon la consigne. L'enseignante circule et apporte son aide si besoin. En fin de FLEX, l'élève retourne à sa place habituelle.

2.2 Recueil et traitement des données de l'étude AFLEX

Notre corpus de référence est composé d'enregistrements vidéo de douze classes de la 6^e à la 3^e de 2021 à 2023 dans les matières suivantes : français, mathématiques, anglais et provençal. Des entretiens ont également été réalisés avec les élèves. Ils ont été transcrits et annotés pour une analyse de contenu avec un schéma de codage thématique composé de 13 labels : *autonomie* (quand les élèves parlent de leur façon d'apprendre), *respect des autres* (la façon dont les autres apprennent), *besoin de calme* (et toute référence aux nuisances sonores), *changement* (le fait que l'aménagement flexible entraîne un changement à l'école), *concentration* (améliorée par le flexible), *confiance* (idem), *confort* (idem), *disponibilité et rôle de l'enseignant-e* (idem), *mieux travailler* (idem), *socialisation et entraide* (idem), *dérives* (aspects négatifs liés au flexible tels que le bruit et la perte d'attention), *liberté* (permise par l'aménagement flexible) et *mobilité* (leur besoin de se déplacer et comment les sièges flexibles le permettent). Une fois le schéma et le manuel de codage stabilisés, douze entretiens ont été codés (26 élèves). Des contre-codages ont été effectués sur huit entretiens par deux codeurs indépendants et ont atteint un bon taux d'accord (73,4 %).

2. Résultats : définir le confort du corps dans le respect de la complexité des perceptions individuelles

La Figure 3 présente la répartition thématique des commentaires faits par les élèves (douze entretiens, soit 396 commentaires annotés) que nous détaillerons au fur et à mesure de l'analyse en reprenant les trois niveaux de bien-être mis en avant dans la partie théorique.

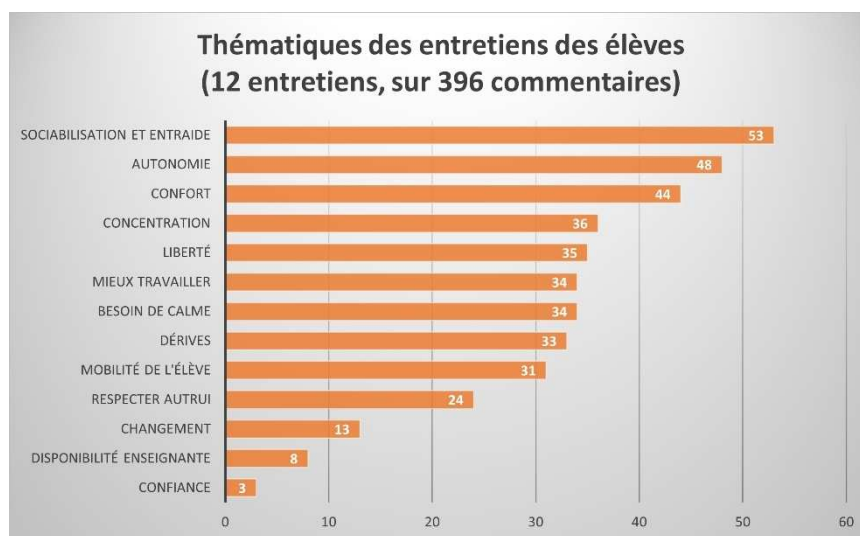


Figure 3 : Répartition thématique dans les entretiens élèves

3.1 Les perceptions du FLEX au niveau physiologique

Quand on interroge les élèves sur le FLEX, on constate que sur le plan physiologique, la place accordée au confort dans leurs témoignages est importante. Le confort est en effet le 3^e thème le plus évoqué (44 commentaires) sur les treize thèmes annotés. Tout d'abord, les élèves déplorent l'inconfort des chaises ordinaires :

6^e_FA_CE_EL : « elles sont un peu **dures** »

Et ils apprécient le confort des assises alternatives FLEX (Figure 4).

5^e_TI_ES : « c'est mieux en plus comme on est sur un **coussin** c'est **mou** »

5^e_TI_ES : « on est **plus à l'aise** c'est plus **confortable** »

L'utilisation d'adjectifs tels que « durs », « mou », « confortable » montre que les élèves associent le FLEX à une amélioration de leur confort en classe.



Figure 4 : Choix d'assises alternatives

La notion de confort est très variable d'un élève à l'autre, pour certain-es, c'est l'absence de contrainte qui est appréciée :

4e_ED_EM_EL : « c'est bien parce que [...] on peut choisir sa position donc moi je préfère travailler par exemple assise par terre ou en croisant les jambes que assise sur une chaise pendant une heure »

Il arrive que certain-es élèves se sentent comme à la maison, dans l'extrait suivant, un collégien commentait une photo sur laquelle on le voyait allongé sur un matelas après avoir terminé son travail :

« 5e_TI_ES je me suis senti mieux parce que sur une chaise on peut pas s'allonger et souvent moi quand je fais mes devoirs à la maison quand je finis je vais dans mon lit et je dors un peu du coup ben c'est comme si c'était mes habitudes que je faisais à l'école donc c'était bien »

La référence à ses « habitudes » de la « maison » montre que cet élève apprécie le cadre sécurisant offert par le FLEX.

Le besoin de mobilité est également évoqué (31 commentaires) :

5e-CA_LL_AL : « c'est bien le FLEX ça permet de se déplacer »

5e_TI_ES : « être assis par terre moi j'aime bien comment dire j'aime bien je bouge beaucoup moi et du coup je trouve que c'est mieux parce que j'ai besoin de bouger »

Le besoin de mobilité du corps que nous avons évoqué en partie 1.3 est satisfait par le moment FLEX proposé aux élèves. Ils sont en mesure de percevoir leurs besoins et de les analyser ce qui relève du niveau psychologique.

3.2 Les perceptions du FLEX au niveau psychologique

Sur le plan psychologique, trois thématiques ressortent.

Connaître ses besoins d'apprentissage

La première est la possibilité pour les élèves d'explorer leurs propres besoins d'apprentissage. Savoir comment on apprend et écouter ses besoins (étiqueté « autonomie ») est évoqué dans 48 commentaires. Un besoin récurrent concerne la gestion des distractions sensorielles :

6e_CE_EL_FA : « parfois je m'isole un peu un jour dans la classe ici je me suis mise tout au fond pour pas parler pour être concentrée »

L'aménagement de la salle et la possibilité de s'y déplacer offre donc la possibilité à cette élève de s'isoler ce qui est rarement possible dans une classe traditionnelle.

Les élèves valorisent la confiance qui leur est accordée :

*6^e_EM_MA : « tu fais un peu **ce que tu veux** du coup tu travailles mieux t'es plus concentré parce que **c'est toi qui a choisi** et que **c'est pas ton prof** qui a choisi comment **tu devais t'asseoir** »*

Ce témoignage illustre que certain·es élèves subissent une injonction institutionnelle, verbalisée ou non, à s'asseoir d'une certaine façon qui ne leur convient peut-être pas. Avoir la liberté de choisir l'assise qui convient à chacun·e est très valorisé dans les entretiens.

Connaitre ses besoins d'apprentissage et les verbaliser s'apprend cependant et les élèves sont accompagné·es dans cette démarche par leurs enseignantes qui sont à l'écoute de leurs préférences.

Respecter les besoins d'autrui

Ce climat de tolérance envers les besoins de chacun·e a également pour effet de développer le respect d'autrui. Non seulement les élèves ont conscience que leur façon d'apprendre et que leur définition du confort est propre à chaque individu mais ils développent également une tolérance envers les besoins de leurs camarades et sont capables de les verbaliser :

*4^e_AL_AD_SO : « je sais que Lucien [...] il fait que d'en prendre [des chaises qui bougent] et **il préfère ça** puisqu'**il aime pas rester comme ça, ça le stresse un peu du coup il aime bien des fois de temps en temps bouger** pareil là Maxime il a une table haute du coup ben **il est mieux installé enfin c'est ce qu'il préfère** c'est des trucs un peu c'est des détails mais des fois ça peut aider à concentrer mais donc voilà **c'est chacun ses préférences** »*

L'usage du verbe « préférer » (2 fois) ainsi que du substantif « préférences » dans ce témoignage relatif aux présupposés perceptifs de ses pairs montre la capacité de cet élève à se détacher d'une perspective ego-centrée pour analyser les besoins et l'éprouvé d'autrui.

Sociabilisation et entraide

L'aménagement flexible est largement plébiscité pour la possibilité qu'il donne aux élèves de se rapprocher physiquement des camarades qu'ils apprécient (53 commentaires). En effet, de nombreux enseignant·es attribuent eux-mêmes la place de chaque élève et les moments FLEX sont vécus comme de vrais espaces de liberté où l'on peut se rapprocher de ses ami·es et s'entre-aider.

*5^e_TI_ES : « par exemple deux personnes qui s'aiment pas trop ben dans une classe avec des chaises s'ils **sont à côté** ils ont **pas trop envie d'être à côté** du coup et ils vont pas vraiment s'aider **ça va pas trop coopérer** »*

*4^e_AL_AD_SO : « moi je sais que j'aime bien être dans les chaises ou alors un pouf **rassemblés en rond** comme ça je sais pas comme ça si **on a besoin d'aide** on peut demander en chuchotant »*

Ils sont donc en mesure de percevoir leurs besoins proxémiques et de gérer les interactions sociales, dès lors qu'on leur en laisse la possibilité. Éprouver du confort pour travailler et répondre à ses besoins apparaissent donc comme des leviers pour mieux apprendre.

3.3 Les perceptions du FLEX au niveau cognitif

Les élèves apprécient en effet aussi le FLEX pour sa contribution à la productivité scolaire. Ils/elles estiment que cela leur permet de mieux travailler (34 commentaires) et d'être plus concentrés (38 commentaires). Ces apports sont très souvent associés au confort corporel :

*5^e_LA_CHI : « je trouve que vu que je suis dans d'autres positions un peu plus **confortables** ben j'arrive **mieux à me concentrer** »*

Les activités proposées en FLEX sont aussi valorisées car elles engagent plus l'apprenant·e dans une dynamique active, comme l'explique cet élève de 4^e :

*4^e_AL_AD_SO : « je trouve que **je suis plus concentré** quand je suis dans le pouf ou alors sur la grande table et que y a des gens qui peuvent m'aider ou je sais pas je trouve c'est meilleur **c'est pas un cours où on a juste à regarder et à écouter là on travaille** »*

L'usage de superlatifs et de comparatifs dans ces témoignages (« plus », « mieux », « meilleur ») mettent en avant la valeur ajoutée du FLEX aux moments d'apprentissage.

On remarque d'une manière générale sur les vidéos que les élèves sont très engagé·es dans la tâche à accomplir dans les moments FLEX malgré des postures atypiques pour le collègue (Figure 5).



Figure 5 : Engagement dans la tâche

Discussion : les trois niveaux du confort corporel comme critère de bien-être

Cet article visait à nourrir empiriquement une proposition de définition du bien-être à l'école en y intégrant le confort corporel qui est un grand oublié des échelles d'évaluation du bien-être scolaire. Nous avons intégré le confort corporel dans la définition du bien-être sur trois niveaux interreliés pour traiter du confort corporel : physiologique, psychologique et cognitif. Nous avons illustré notre propos à partir de l'aménagement flexible des classes, envisagé ici comme un dispositif qui met le confort au cœur de l'apprentissage. Ce dernier apparaît comme un fondement du bien-être nécessaire à la potentialisation des fonctions cognitives de haut niveau, comme le suggèrent les travaux en cognition incarnée (Varela, *et al.* 1992 ; Trocmé-Fabre, 2022). Les élèves apprécient le confort apporté par le choix diversifié des assises et la liberté de respecter leurs propres besoins ainsi que ceux de leurs camarades. Ils valorisent également le rapprochement social avec les autres élèves (ceux ou celles qu'ils ont choisi-es) et disent mieux travailler et être plus concentré-es. Ainsi, le bien-être perçu de l'élève pour lui-même et pour les autres, est indissociable de sa corporéité et semble favoriser ses apprentissages : lorsqu'il/elle se sent lui-même confortablement installé-e, à l'instar de ses camarades, il/elle peut assouvir ses besoins fondamentaux d'autonomie, d'apprentissages et de qualité relationnelle évoqués notamment par Trocmé-Fabre (2022).

Dans un système éducatif où la place du corps a longtemps été pensée en lien avec des principes d'hygiène ou le respect de la discipline, donner de la liberté aux corps des élèves ne va pas de soi et peut être déroutant. La peur de perdre le contrôle sur la classe et la remise en question de certains principes ancrés dans notre culture éducative (« Tiens-toi correctement ! ») peuvent être un frein pour beaucoup d'enseignant-es. Pourtant, ériger le confort corporel comme l'un des éléments centraux du bien-être de l'élève devrait aujourd'hui devenir priorité, a fortiori à l'heure où les recherches convergent vers la nécessité de développer le bien-être à l'école française (Guimard *et al.* 2015)

Dire que l'aménagement flexible n'entraîne aucune difficulté dans la classe serait malhonnête. Les enseignantes font le constat d'un niveau sonore parfois élevé et du manque d'engagement persistant de certains élèves. Une redéfinition des règles de fonctionnement de la classe en mode FLEX et un nouveau contrat didactique sont à construire pour que la liberté de mouvement soit un socle pour l'apprentissage et non un frein.

Quoiqu'il en soit, on doit reconnaître avec Mabilon-Bonfils *et al.* (2018) la nécessité de repenser l'architecture scolaire pour prendre en compte les composantes physiques et les pratiques pédagogiques sollicitant le corps en empruntant ces mots à Bonnety (2014, p.16) :

« Il est surprenant et inquiétant de constater qu’au XXI^e siècle, ce soit aux utilisateurs (élèves et enseignants) de s’adapter à l’environnement dans lequel ils passent leurs journées. Les lieux d’enseignement devraient, à l’inverse, être aménagés en fonction de ceux qui les utilisent (...). C’est par là aussi que passe le bien-être à l’école. »

D’autres expériences vont plus loin en sortant du bâti (à l’instar de « l’école du dehors ») afin de permettre aux élèves de cultures occidentales d’apprendre à reconnecter le corps et l’esprit, comme nous y invite la cognition incarnée (Gallagher, 2023). Jusqu’où peut-on aller pour favoriser la mobilité et le confort corporel ? Doit-on aller jusqu’à un renoncement au mobilier et aux espaces clos ? Le débat est ouvert.

Remerciements

Les autrices remercient les enseignantes et les élèves du collège Silve de Monteux. Le Projet AFLEX a été soutenu par le pôle pilote pour la recherche en éducation Ampiric, une opération financée par l’État dans le cadre de l’action « Territoires d’innovation pédagogique » du Programme d’investissements d’avenir/France 2030, opéré par la Caisse des Dépôts. Il a aussi reçu le soutien du CEP du LPL (merci à C. André, S. Kadri et A. Ghio) et de l’InCIAM (Institut Créativités et Innovations Aix Marseille Université).

Bibliographie

- Acheroy, C., Leterme, C., & Faniel, A. (2020). *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*. Bruxelles : Centre d’expertise et de ressources pour l’enfance.
- Agostini, E., & Francesconi, D. (2021). Introduction to the special issue “embodied cognition and education”. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 417-422.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l’école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Bara, F., & Tricot, A. (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : Apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la philosophie et le langage*, 33, 219-249.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils’ learning : Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Bluteau, J., Aubenas, S., & Dufour, F. (2022). Influence of Flexible Classroom Seating on the Wellbeing and Mental Health of Upper Elementary School Students : A Gender Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Bonnety, C. (2014). Regard d’un ergonome sur le bien-être à l’école. *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 5(29), 16-19.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l’école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 160(4), 46-53.
- Bullinger, A. (1998). La genèse de l’axe corporel, quelques repères. *Enfance*, 51(1), 27-35.
- Castellucci, H. I., Arezes, P. M., Molenbroek, J. F. M., de Bruin, R., & Viviani, C. (2017). The influence of school furniture on students’ performance and physical responses : Results of a systematic review. *Ergonomics*, 60(1), 93-110.
- Chandler, P., & Tricot, A. (2015). Mind Your Body: The Essential Role of Body Movements in Children’s Learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 365-370.
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518-526.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th éd.). New York: Routledge.
- Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2021). Flexible Seating Impact on Classroom Environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 20(2), 62-74.
- Damasio, A. R. (2006). *L’erreur de Descartes—Les raisons des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Duclos, M. (2021). Épidémiologie et effets sur la morbi-mortalité de l’activité physique et de la sédentarité dans la population générale. *Revue du Rhumatisme Monographies*, 88(3), 177-182.
- Gallagher, S. (2023). *Embodied and Enactive Approaches to Cognition* (New edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaussel, M. (2022). Le corps à l’école : Un objet éducatif en soi ? In H. Duval, C. Raymond, & D. Odier-Guedj (Éds.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. (p.16-36). Québec : Presses de l’université Laval.
- Gazzaniga, M., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2019). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York: WW Norton & Co. (5th edition)
- Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, 88-89, 163.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain – Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: Beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 489-506.
- Cliff, D. P., Ellis, Y. G., Ucci, M., Okely, A. D., & 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.
- Konu, A. I., & Lintonen, T. (2006). School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642.
- Leisman, G., Moustafa, A. A., & Shafir, T. (2016). Thinking, Walking, Talking: Integratory Motor and Cognitive Brain Function. *Frontiers in Public Health*, 4.
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J., & Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : Le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*, 59.
- Leroy-Malherbe, V. (2018). Posture, équilibre et mouvement : Rôle de la proprioception dans la verticalité. *Motricité Cérébrale*, 39(1), 4-12.
- Mabilon-Bonfils, B., Colinet, S., Jaillet, A., Jeannin, L., & Barthélemy, S. (2018). L'impact de l'environnement physique sur le bien-être à l'école. *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 9(50), 13-16.
- Nabli-Bouzid, D. (2014). Confort des élèves et performance du bâtiment scolaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 20(3), 241-258.
- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA*. Éditions OCDE.
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & éducations*, 17.
- Schaefer, M. K., & Blodgett Salafia, E. H. (2014). The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. *Eating Behaviors*, 15(4), 599-608.
- Spinoza, B. (1677/2014). *Éthique II*. Paris : Seuil.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131.
- Trocmé-Fabre, H. (2022). *L'Arbre du savoir-apprendre / The Art of Learning and the Knowledge Tree* (Bilingual édition). Paris: Le Manuscrit.
- Usclat, P. (2016). Le care en éducation : De la séparation à l'agir en dialogue. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 40.
- Varela, F. (1989). *Connaître : Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. T., & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Vigarelo, G. (2004). *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin.