UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

RAPPORT PRÉLIMINAIRE

Appréciation des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École : Un projet de recherche mené auprès des élèves, des enseignant.es et des intervenant.es scolaires

Mélissa GOULET, Ph.D.
Jonathan BLUTEAU, Ph.D.
Professeurs agrégés
Co-chercheurs principaux
Faculté des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

RAPPORT PARTIEL

Dans le cadre du projet

Appréciation des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École : un projet de recherche mené auprès des élèves et des intervenants scolaires

Déposé par

L'Université du Québec à Montréal (UQAM)
Québec, CANADA

Pour

Dominique Laflamme
Directrice générale
Lab-École
839 St-Joseph Est, Bureau 100
Québec. QC. G1K 3C8

Montréal, 15 mai 2025

Équipe de recherche

Université du Québec à Montréal

Faculté des Sciences de l'éducation
Département d'éducation et formation spécialisées
Jonathan BLUTEAU, Ph.D., ps.éd., cochercheur principal
Mélissa GOULET, Ph.D., ps.éd., cochercheuse principale

Département de didactique
Patrick CHARLAND, Ph.D.
Isabelle GAUVIN, Ph.D.
Isabelle PLANTE, Ph.D.

Faculté des sciences
Département des sciences de l'activité physique
Marie-Maude DUBUC, Ph.D.
Claudia VERRET, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Département de psychoéducation et de travail social
Jean-Yves BÉGIN, Ph.D., ps.éd.

Département des Sciences de l'éducation
Geneviève BERGERON, Ph.D.

Université Laval

Faculté des Sciences de l'éducation
Département des fondements et pratiques en éducation
Louise CLÉMENT, Ph.D.

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Nancy GAUDREAU, Ph.D.

Université de Fribourg (Suisse)

Département de Sciences de l'éducation
Laurent FAHRNI, M.A., doctorant

Université Cergy-Paris (France)

Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle)
Émilie BOUJUT, Ph.D., psy.

ENSA Paris-La-Villette (France)

Laboratoire LET-LAVUE
Louise MICHAUD, Titulaire du diplôme d'Etat d'architecte / Diplômée du post-master "Recherches en architecture", Doctorante CIFRE-ACTEE

Auxiliaires de recherche :
Floriane Binette-Laporte, Laurie-Rose Caron-Jacques, Joana Collet, François Dupont, Andrée-Ann Garneau, Daphné Hommery-Boucher, Justine Perras

Note d'introduction

Ce rapport constitue une présentation des résultats partiels de la recherche sur l'Appréciation des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École : un projet de recherche mené auprès des élèves et des intervenants scolaires. **Des analyses sont encore en cours, et ce document est considéré comme un travail en progression**.

Mandat

Au printemps 2021, l'organisme Lab-École a lancé un appel à projet destiné aux chercheur·euse·s universitaires afin de confier un mandat d'évaluation permettant d'apprécier les retombées des espaces et des ambiances des projets Lab-École. Ce mandat cible à la fois les élèves, les enseignant·es, les intervenant·es scolaires (éducatrices·eurs, autres professionnels : psychologues, psychoéducatrice·eurs, etc.), ainsi que les familles et les communautés. Par cette initiative de recherche, le Lab-École souhaite documenter les retombées des espaces et des ambiances auprès des différentes populations gravitant au sein des établissements. Ce projet de recherche, le premier au Canada, permet de mettre à la disposition du milieu de la recherche et de la pratique des données inédites. Ces données pourront également soutenir le ministère de l'Éducation dans le cadre du déploiement de son programme d'infrastructures scolaires, tout en enrichissant la compréhension des pratiques pédagogiques et éducatives déployées dans ces établissements.

L'appréciation des retombées des espaces et des ambiances des projets Lab-École s'intéresse à divers indicateurs, dont le bien-être et les comportements adaptatifs à l'école, la perception et le vécu dans les espaces d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignant·es et du personnel de soutien, en lien avec les thématiques du Lab-École (activité physique, alimentation et architecture).

Également, cette démarche d'innovation s'inscrit dans une perspective de développement de la recherche et de la connaissance sur ces nouvelles écoles et ces nouveaux espaces d'apprentissage. Par conséquent, le mandat prévoit que l'équipe de recherche rende disponible les données anonymisées, sous réserve des exigences en matière de confidentialité et d'éthique à la recherche, aux chercheur·euses désirant poursuivre des

travaux de recherche. Ces personnes pourront contacter directement les responsables du projet de recherche pour avoir accès aux données recueillies à l'intérieur du présent mandat.

Ce rapport préliminaire présente les résultats qui seront diffusés au colloque du Lab-École : Célébrons nos succès et projetons-nous dans l'avenir, les 15 et 16 mai 2025 à l'Espace Quatre Cents à Québec. Ces résultats apportent des réponses à différentes questions de recherche sous l'angle de cinq thématiques :

1. **Processus d'acclimatation aux nouveaux espaces : adaptation, utilisation, appréciation, appropriation**
    - ✓ Comment les élèves et les enseignant·es s'approprient-ils·elles leur nouvel environnement scolaire ?
    - ✓ Dans quelle mesure et de quelles façons les espaces influencent le rapport à l'espace des élèves et des enseignant·es (utilisation, appropriation) ?
    - ✓ Comment s'opérationnalise la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise dans l'établissement ?

2. **Les élèves : appréciation des retombées des espaces et des ambiances sur leur réussite éducative et leur bien-être**
    - ✓ Quelle association existe-t-il entre l'utilisation des espaces et la motivation et l'engagement scolaire ?
    - ✓ Dans quelle mesure et de quelles façons le bâti influence la réussite éducative, le bien-être psychologique, la santé mentale et l'adaptation des élèves ?
    - ✓ Les nouveaux espaces ont-ils une influence sur l'attention et la concentration des élèves ?

3. **Saines habitudes de vie : regard sur le niveau d'activité physique des élèves**
    - ✓ Comment les nouveaux espaces, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, contribuent-ils à l'adoption d'un mode de vie sain et actif ?

4. **Les enseignant·es : interactions, bien-être et sentiment d'efficacité personnelle**

- ✓ Dans quelle mesure et de quelles façons les espaces influencent le bien-être psychologique et le stress des enseignant·es ?
- ✓ Comment les espaces influencent-ils le sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant à gérer la classe ?
- ✓ Comment les espaces influencent-ils les croyances pédagogiques des enseignant·es ?

5. Architecture et collaboration école-famille-communauté

- ✓ Est-ce que les nouveaux espaces d'apprentissage et de socialisation répondent aux fonctions pour lesquelles ils ont été bâtis ?

Table des matières

1. Faits saillants
2. Devis, échantillon et procédures
3. Processus d'adaptation aux nouveaux espaces : appréciation, utilisation, appropriation
4. Les élèves : appréciation des retombées des espaces et des ambiances sur leur réussite éducative et leur bien-être
5. Saines habitudes de vie : regard sur le niveau d'activité physique des élèves
6. Les enseignant.es : interactions, bien-être et sentiment d'efficacité personnelle
7. Architecture et collaboration école-famille-communauté

Liste des figures :

Figure 1. Évolution de l'attitude envers l'école entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……20

Figure 2. Évolution de l'attitude envers les enseignant·es entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……...22

Figure 3. Évolution des difficultés d'attention entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……..23

Figure 4. Évolution de l'engagement scolaire affectif entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……..27

Figure 5. Évolution de l'engagement scolaire cognitif entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……..29

Figure 6. Évolution de la perception d'un locus de contrôle interne entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) et le T3 (2e année de fréquentation d'un Lab-École)……30

Figure 7. Design de l'étude parallèle convergente…….……37

Figure 8. Répartition du temps quotidien selon les comportements sédentaires et le niveau de pratique d'AP de différentes intensités……..……41

Figure 9. Répartition du temps quotidien selon les comportements sédentaires et le niveau de pratique d'AP de différentes intensités……..…….42

Figure 10. Répartition de la proportion de comportements sédentaires et d'AP de différentes intensités selon les espaces utilisés……...…..43

Figure 11 : Adaptation du modèle Hamre et Pianta (2006)

Figure 12. Modèle CLASS (Pianta et al., 2008)

Figure 13. Comparaison de la qualité des interactions dans les classes de 2e et 3e cycle du primaire

Figure 14. Évolution du stress perçu entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 15 : Évolution du SEP à l'engagement scolaire des élèves entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 16 : Évolution du SEP au déploiement de stratégies entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 17. Évolution du SEC au déploiement de stratégies pédagogiques auprès des élèves entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 18. Évolution du SEC en gestion de classe entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 19. Évolution de la culture de collaboration entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 20. Évolution des besoins pris en compte dans la planification entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 21. Évolution du leadership pédagogique entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 22. Évolution de la satisfaction au travail entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

Figure 23. Interprétation des intentions architecturales à partir des fascicules

Figure 24. Comparaison des usages entre le niveau de polyvalence attendu et le niveau de polyvalence effectif

1. Faits saillants

1.1. Processus d'implantation

Un **processus clair d'acclimatation** aux nouveaux espaces se dégage, se divisant en quatre étapes :

- L'**adaptation**, dans le cadre de laquelle on se sent en surcharge et en perte de repères
- L'**utilisation**, dans le cadre de laquelle on amorce l'expérimentation des espaces sans objectif pédagogique précis
- L'**appréciation**, dans le cadre de laquelle on établit des préférences quant aux situations d'usage pédagogique dans les espaces
- L'**appropriation**, dans le cadre de laquelle on peut développer, innover et co-créer de nouvelles situations d'usage pédagogique dans les espaces

Ce **processus est facilité** par le niveau d'**adhésion** initial au projet, par le développement d'une vision commune et par le **soutien et l'accompagnement** mis à disposition des parties prenantes

1.1.1. Recommandations :

- Consultation initiale de toutes les parties impliquées
- Structures de collaboration et de partage (communautés de pratique, colloques, temps protégé pour la planification collaborative, etc.)
- Structures d'accompagnement
- Leadeurship pédagogique de la direction

1.2. Les élèves

Chez les élèves, la fréquentation d'un Lab-École s'accompagne d'une **amélioration statistiquement significative de :**

- Attitude envers l'école
- Attitude envers les enseignant·es
- Engagement scolaire (affectif et cognitif)
- Perception de contrôle sur sa vie

- L’entrée dans un Lab-École s’accompagne toutefois d’une diminution de la capacité de concentration, attribuable à l’effet de nouveauté. La mobilisation des capacités adaptatives et de l’engagement scolaire cognitif viennent pondérer cette diminution.
- Amélioration de la connaissance de soi
- Amélioration de l’affirmation de soi
    - Responsabilisation en lien avec les apprentissages

- Les comportements sédentaires et l’activité physique d’intensité légère ou d’intensité moyenne à élevée présente une grande variabilité d’un espace à l’autre, et parfois aussi une grande variabilité à l’intérieur d’un même espace.
- La nature des activités pédagogiques proposées dans ces espaces explique probablement une grande part de cette variabilité.
- La grandeur des espaces comme la cour et les gradins facilite la tenue d’activité physique, suscite des déplacements et la mobilisation des élèves.
- Le gymnase et la cour d’école sont les espaces les plus propices à des niveaux moyens à intenses d’activité physique.
- L’accessibilité et la proximité des espaces sont des facilitants.
- Augmentation de l’intérêt à l’égard de la cuisine, de l’alimentation et du volet agroalimentaire
- Fierté, découverte de goûts et d’intérêts
- Désir de reproduire à la maison ou de partager avec des proches des découvertes alimentaires

1.2.1. Recommandations :

- Accompagnement dans le déploiement de pratiques qui soutiennent l’autonomie des élèves
- Accompagnement dans le déploiement de pratiques efficaces qui soutiennent le développement des compétences socioémotionnelles, dans une perspective holistique et inclusive
    - Activités soutenant le développement de la créativité, activités sportives collaboratives, inclusion de contenus dans le curriculum
- Varier les usages pédagogiques des espaces pour éviter la sédentarité

- Évaluer en continu les usages pédagogiques et leur influence sur l'activité physique des élèves

1.3. Les enseignant·es

- Les enseignant.es du Lab-École ayant pris part au projet de recherche se démarquent surtout par le soutien émotionnel apporté aux élèves et le soutien à l'apprentissage, lorsqu'on compare aux normes de validation de trois études américaines.

- On observe une augmentation initiale statistiquement significative du stress perçu, attribuable à l'adaptation aux nouveaux espaces. Ce stress se stabilise ensuite.
- On observe également une amélioration statistiquement significative de :
    - Sentiment d'efficacité personnelle lié à l'engagement des élèves et à déployer des stratégies pédagogiques auprès des élèves.
    - Sentiment d'efficacité collective à la gestion de la classe et déployer des stratégies pédagogiques auprès des élèves
    - Soutien organisationnel perçu
        - Culture de collaboration
        - Prise en compte des besoins des élèves et des enseignant·es
        - Leadership de la direction
    - Satisfaction au travail

1.3.1. Recommandations

- Accompagner la phase d'adaptation pour réduire le stress initial
- Renforcer la confiance individuelle et collective par des pratiques de développement professionnel collaboratif
- Investir dans un leadeurship pédagogique soutenant et cohérent
- Valoriser et entretenir la satisfaction professionnelle

1.4. Architecture, école famile et communauté

- Ce sont davantage les pratiques, la culture ou la personnalité de l'enseignant.es, l'organisation des modes de vie au sein du bâtiment qui facilitent ou contraignent l'appropriation des espaces.

- Il y a une nécessité d'ajustement de la posture enseignante

- Les espaces d'apprentissage collaboratifs sont appréciés pour leurs qualités spatiales et architecturale

- Les espaces favorisent la collaboration entre les enseignant.es et entre les classes.

1.4.1. Recommandations

- Il est important de considérer la perception et le point de vue des parents dans ce qui est attendu par rapport à ce qui est perçu par ces derniers.

- Avoir un carnet de santé des bâtiments et un protocole de suivi de maintenance. Cela permet d'utiliser les activités de maintenance des écoles comme opportunité d'améliorer le bâtiment de façon continue.

- Capitaliser sur l'expérience des Lab-École, jusque dans les détails les plus fin de la conception – sur les situations d'usage pédagogiques.

- En amont de la conception du bâti, mettre en place une méthode d'évaluation des situations d'usage dite projetée, créative et inventive à l'aide de prototype.

2. Devis, échantillon et procédure

Le projet de recherche s'est déroulé entre le printemps 2022 et le printemps 2025. La collecte de données a été divisée en deux volets : quantitatif et qualitatif, et elle a été réalisée auprès des élèves, des enseignant·es et des intervenant·es ayant consenti à y prendre part.

D'abord, les personnes participantes ont été invitées à compléter un questionnaire avant leur entrée au Lab-École (T1), puis au printemps de chaque année de fréquentation d'un Lab-École (T2 et T3). En cours de fréquentation de Lab-École (T2 et T3), l'équipe de recherche a visité chacune des écoles pour une durée d'une semaine. Au courant de cette semaine, un ensemble d'opérations de recherche a été réalisé afin de répondre aux divers

objectifs de recherche. Celles-ci sont détaillées dans les sections qui suivent. Au total, 469 élèves, 72 enseignant·es, 49 intervenant·es ont pris part au projet de recherche.

3. Processus d'adaptation aux nouveaux espaces : appréciation, utilisation, appropriation

Le premier objectif du projet de recherche consistait à brosser un portrait de l'implantation des Lab-École. Concrètement, nous cherchions à explorer la perception entretenue à propos de ces nouveaux milieux de vie et d'apprentissage (adhésion, appréciation), mais aussi l'utilisation et l'appropriation des lieux par les élèves et les membres du personnel. Pour ce faire, ces derniers étaient invités à compléter une section du questionnaire s'intéressant spécifiquement à leur perception de leur Lab-École. Plus précisément, une échelle d'adhésion au changement (Kazdin et al., 1992) était complétée au printemps de chaque année de fréquentation d'un Lab-École pour chaque personne prenant part au projet de recherche. De plus, au cours des entretiens individuels et de groupe, les personnes participantes étaient invitées à se prononcer à cet effet.

3.1. Données quantitatives : adhésion au changement

Le questionnaire d'adhésion au changement (Kazdin et al., 1992) constitue une mesure validée de la perception entretenue à propos d'un changement survenu dans l'environnement d'une personne : on utilise fréquemment cet outil lors de l'implantation de nouvelles pratiques, de programmes d'intervention ou de changements organisationnels, par exemple. Le questionnaire a été adapté à la réalité des Lab-École, et des questions telles que : « Comment te sentais-tu avant de venir à l'école, le matin avant de quitter la maison par exemple? » et « As-tu appris à mieux comprendre les bienfaits de l'activité physique et de l'alimentation? » y sont posées. Il s'agit d'une échelle de type Likert avec une valeur minimale possible de 1 (associée à l'absence d'adhésion au Lab-École) et une valeur maximale possible de 5 (associée à une adhésion totale au Lab-École, à ses piliers et ses principes). Pour l'année scolaire 2023-2024, la réponse moyenne à l'échelle d'adhésion était de 3,52 (ÉT = 0,89), représentant une adhésion plutôt positive. Pour l'année scolaire 2024-2025, la réponse moyenne à l'échelle d'adhésion était de 3,70 (ÉT = 0,71), représentant une **adhésion positive au Lab-École et à ses piliers**. On peut donc constater une **légère augmentation de la moyenne du score d'adhésion entre**

les deux années scolaires; toutefois, cette augmentation n'est pas statistiquement significative.

3.2. Données qualitatives : De l'adaptation à l'appropriation

Les entrevues qualitatives réalisées en compagnie des élèves, des enseignant.es et des intervenant.es ont permis de mettre en lumière **un processus d'acclimatation aux nouveaux espaces allant de l'adaptation à l'appropriation**. Les entrevues individuelles et de groupe ont été transcrites, puis les verbatims ont été codés et analysés à l'aide d'une approche mixte, combinant un regard inductif et déductif. L'arbre thématique initial était guidé par les grands thèmes inhérents à la Science de l'implantation, qui consiste en l'étude scientifique des méthodes visant à promouvoir l'adoption engagée, pérenne et systématique d'innovations, politiques, pratiques ou changements dans une perspective systémique : individuelle, relationnelle, organisationnelle, sociale, politique, etc. (Albers et al., 2020; Damschroder et al., 2020; Weiner et al., 2023). L'arbre thématique de codification, initialement inspiré des grands piliers de la science de l'implantation, a ensuite été bonifié de manière inductive au fil de la codification, jusqu'à saturation. De cette analyse émerge un **processus clair d'acclimatation aux nouveaux espaces : celui-ci se divise en quatre étapes**.

D'abord, **l'étape de l'adaptation** représente pour plusieurs une étape parsemée de défis : on y cherche nos repères et notre énergie est grandement sollicitée. Une fois quelques résistances propres à l'adaptation passées, **l'étape de l'utilisation** se distingue par l'élan vers les nouveaux espaces de travail et d'apprentissage : on occupe les espaces dans une perspective instrumentale. Vient par la suite **l'étape de l'appréciation** : on peut identifier des espaces que l'on préfère et les raisons pour lesquelles il en est ainsi, on peut qualifier notre perception des espaces et des ambiances. Finalement, **l'étape de l'appropriation** survient lorsque l'adaptation aux espaces est complétée : elle va au-delà de l'utilisation fonctionnelle, puisqu'elle inclut à la fois l'identification à un lieu et la créativité avec laquelle on peut l'occuper.

3.2.1. L'adaptation : « c'est sûr que j'me sens un peu surchargée parce que c'est nouveau »

La très grande majorité des personnes ayant pris part au projet de recherche ont mentionné avoir traversé une période d'adaptation lors de l'entrée dans le Lab-École. Le nouvel environnement physique, un nouvel éventail de possibilités, davantage de liberté pour les élèves requièrent une adaptation de la part de toutes les personnes impliquées. Cette nécessaire période d'adaptation, d'une durée variable selon les personnes, les contextes et les facteurs facilitants en place, **sollicite beaucoup d'énergie** :

« *OK, c'est tout nouveau. Moi, il y a rien là-dedans que j'ai utilisé. Rien, rien, rien. Fait que même si j'ai de l'expérience, c'est de l'adaptation,* ***c'est une fatigue de plus****, tu sais. Fait que les élèves, il a fallu qu'on soit très transparent avec eux. Moi aussi, je suis en train de m'adapter.* »

« *On s'est ramassés au mois de novembre à dire « Oh,* ***j'ai l'impression d'avoir huit mois de septembre en ligne*** *», là tu sais c'est des gros mois. Ça a été gros d'instaurer toutes les règles, les consignes, pis le mode de fonctionnement de l'école* »

Cette période d'adaptation est également associée à un **sentiment de surcharge** chez certaines personnes interrogées :

« *C'est sûr que je me sens aussi un peu surchargée parce que c'est nouveau. Puis, tu sais j'essaie de faire le plus possible de façon différente, puis de m'approprier les lieux. (…) Donc, maintenant,* ***j'me sens un peu en surcharge*** *parce que je dois m'approprier la nouvelle façon de faire, puis je dois m'approprier des lieux, puis je dois aussi tout penser mon enseignement en fonction de toutes les possibilités que j'ai.* »

Cette période d'adaptation a également été associée à un **désir de stabilité, ou à un souhait de s'adapter graduellement**, une étape à la fois :

« *Je vois que je n'ai pas changé pour l'instant, tu sais, autre que m'adapter dans différents lieux, de voir que je suis quand même plus malléable. Mais, c'est ça, je trouve que présentement, je suis quand même en recherche de dire, OK,* ***il faudrait qu'éventuellement, j'en arrive à faire autrement****. Fait que, je suis là-dedans.* ***Mais est-ce que présentement, j'ai changé quelque chose? Non****.* »

« *Parce que je ne suis pas rendue à un moment dans mon enseignement où est-ce que je sens le besoin de changer mon enseignement ou de varier mon enseignement dans un sens où que, moi, ça ne m'a jamais attiré nécessairement la pédagogie extérieure. Mais* ***je vais l'essayer, il n'y a pas de problème****.* »

« *Moi, je suis vraiment dans l'optique d'**un petit pas à la fois**. Parce que je pense que si on essaie tout, tout le temps, je pense qu'on fait tout un peu à moitié. Fait que, j'aime bien commencer une chose, l'essayer, essayer de m'ajuster, puis on recommence une autre. Fait que, moi, je suis vraiment dans le petit pas.* »

Parmi les facteurs facilitants à cette période d'adaptation, le développement d'un **vocabulaire commun** (quelles sont les attentes comportementales dans les lieux communs, quels sont les niveaux sonores attendus, etc.) en tant qu'équipe école et **l'enseignement explicite/modelage des attentes comportementales** aux élèves apparaissent comme des éléments-clés afin de passer aux étapes ultérieures du processus d'acclimatation aux nouveaux environnements.

« *Je me sens de mieux en mieux. Ok, ça a demandé une certaine, une certaine adaptation au début parce que je me rendais compte que les enfants… ben là ils s'enviennent habitués, mais tu sais quand ils sortaient de la classe c'était déstabilisant un petit peu pour eux au début, mais comme j'ai dit tantôt ils se sont bien adaptés, ça s'est fait vite mais les premiers moments dans chacun des espaces c'était difficile d'avoir l'attention. C'est pas la même chose que quand j'ai des enfants assis en rangs d'oignons dans une classe, là ils ont plein d'affaires à voir. Y'a des groupes qui peuvent passer en arrière de toi pendant que tu parles. Fait que tu sais, ça a demandé une certaine capacité d'adaptation, même dans le boisé qu'est ce que je peux faire pour que j'aille leur attention? (…). Tu sais au départ j'avais rien de ça là (…). Fait que tu sais, j'ai trouvé ça un petit peu déstabilisant au début, mais on a vite, on s'est relevé les manches pis on a dit ok là, ils peuvent pas être tout le temps déconcentrés comme ça, **on va se trouver des moyens**!* »

« *Ben c'est sûr **qu'on a modélisé, puis on a mis en place des règles, puis nos élèves ils ont quand même acquis là le comportement**, oui faut rappeler, faut donner notre consigne. Mais de base je veux dire, ils courent pas dans les gradins quand on arrive aux gradins, ils s'assoient, puis ils attendent...Ben c'est ça au début...c'était le chaos.* »

« *Lorsqu'on arrive dans un espace qui est vaste et grand, comme nos gradins, les enfants, tout à coup, ont une aire de liberté incroyable. Donc, si on n'a pas fait beaucoup d'enseignements explicites, genre « voici comment je dois me comporter », un peu comme quand j'entre au gymnase, pas parce que c'est grand et que c'est écho que je suis obligée de courir partout et de hurler. Bien**, il y a tous ces enseignements explicites-là qui doivent se faire.** Tous les enseignants de l'école, au complet, ont travaillé très fort. Et maintenant, parce que c'était une problématique, si nos enseignements explicites n'étaient pas faits, on arrivait dans un lieu où l'autre n'était pas rendu au même endroit que toi. Donc, ça pouvait avoir des impacts. Maintenant, on est pas mal tous. Il fallait juste y arriver tous ensemble. **C'est beaucoup mieux que ça l'a été**.* »

« *Si nos élèves sont à la bibliothèque, ce qui est demandé, c'est de faire une période de lecture silencieuse. Mais, ils ne commenceront pas à parler parce que les élèves de [nom d'une enseignante] cuisinent. Eux c'est normal qu'ils parlent parce qu'ils sont à la cuisine. Puis, nous, **nos élèves comprennent qu'ils doivent être en silence** car on est à la*

bibliothèque, même si on est à quelques mètres de distance. Ça, bien, en début d'année, l'année passée, on ne l'avait pas tant. »

« *Mais d'avoir pris le temps en équipe de bien se préparer à vivre ces espaces-là, puis quand je* ***dis bien se préparer, au départ, c'est juste, ne serait-ce que les règles qu'on souhaite qui soient respectées quand on est dans l'espace****, puis de* ***consulter les élèves****. C'est là que ça fait toute la différence.* »

Fait intéressant, une personne ayant traversé le processus d'acclimatation au Lab-École mentionne être en mesure **d'identifier l'étape d'adaptation chez un·e élève ayant récemment fait son arrivée à l'école** :

« *On le voit (le chemin parcouru) car moi, cette année, j'ai reçu un·e nouveau·elle élève. Qui a toujours été dans une école régulière, entre guillemets. Puis,* ***l'élève détonne des autres****. Par les soupirs d'être obligé de bouger, ça lui a pris du temps-là, je l'ai entendu·e grogner jusqu'au mois de novembre là de pas vouloir monter un escalier, alors que les autres les montent quasiment en courant. À la cuisine, tout le reste du groupe sait la routine : quand j'arrive, t'es autour de l'îlot, tes mains sont lavées, tu touches plus. Cet·te élève-là papillonnait tout autour, tout était à refaire.* »

3.2.2. L'utilisation : « Tu y vas, t'essayes ça, la collation, tu vas la manger à la classe extérieure »

Une fois surmontés les questionnements propres à l'amorce de l'étape d'adaptation, l'**utilisation** des espaces peut s'engager. L'idée d'un recours à des espaces innovants est alors envisagée sous un prisme essentiellement instrumental, mettant en avant la dimension fonctionnelle ou pratique des interactions que les individus entretiennent avec ces environnements. En ce sens, l'usage renvoie principalement à l'exploitation concrète et opérationnelle de l'espace, en réponse à des besoins immédiats ou en fonction des finalités pour lesquelles il a été initialement conçu (Pinson, 1993). Au cours de cette étape, on explore, on occupe les lieux et l'utilisation est orientée vers les finalités initialement prévues pour les lieux :

« *Mais la cour allait ouvrir en novembre. Là après, il y a eu l'hiver. Là, on commence à la découvrir. Hier, je suis allée* ***me promener dehors*** *avec les élèves*».

« *Des fois, ça va me tenter de sortir à l'extérieur avec les élèves. Mais pour moi, les espaces extérieurs, c'est vraiment pour dépenser de l'énergie. Moi, à l'extérieur, c'est des choses comme ça qu'on fait.* ***On dépense de l'énergie, on sort dehors, on prend de l'air****. Moi, je vois plus ça comme ça, mettons.»*

« *Je me dis : « OK, aujourd'hui, la collation, on va la manger sur la classe extérieure ».* ***Il n'y a pas d'intention pédagogique****.* »

« *Je peux imposer des* ***périodes de lecture à la bibliothèque éclatée****. Donc, à ce moment-là, les enfants vont choisir leur livre. On fait les retraits, les enregistrements de livres et s'installent où ils veulent.* »

« *Après ça, la classe extérieure, je me donne le défi seulement d'y aller. Les enfants vont bouger, vivre un autre milieu, prendre l'air.* »

3.2.3. L'appréciation : « C'est beau, c'est beau, ça amène un sentiment de bien-être automatique »

L'**appréciation** d'un lieu d'apprentissage peut être définie comme la perception positive ou négative entretenue envers cet espace, façonnée par des facteurs tels que l'acoustique, l'éclairage, la qualité de l'air (Higgins et al., 2005). On parlera d'ambiance, en référence à des éléments perceptibles influençant l'expérience et le bien-être des personnes (Clément, 2019; Clément et Levasseur, 2022).

« *Tu sais, on s'en rend pas compte à quel point* ***travailler dans le beau, dans le lumineux, ça peut égayer nos journées. Puis ça rend pas notre travail plus facile, mais ça rend notre travail comme plus agréable au quotidien.*** *Fondamentalement, j'ai comme pas de preuves tangibles, mais fondamentalement,* ***je suis convaincu que la santé mentale de mes élèves, même si leur quotidien, par exemple, à la maison, n'est pas toujours optimal, c'est mieux*** *pour leur santé mentale que l'endroit où je travaillais avant, qui était dans des modulaires, puis que j'avais une fenêtre de même pas 1 mètre carré pour 20 élèves.* »

« *Moi, je pense qu'ils* ***sont contents de venir à l'école parce qu'elle est belle leur école****. Ils l'aiment, ils disent qu'elle est belle. Certains disent qu'ils vont déménager, puis ils disent: "Tu sais,* ***oui, ça va me faire de la peine de quitter mes amis, mais l'école, je l'aime. L'école est belle****". Alors, je pense que le fait d'être entouré de beau, ça peut avoir un impact.* »

« *J'ai trouvé ça* ***très beau, très beau, très lumineux****. Quand tu as eu des classes avec une petite fenêtre quasiment le sous-sol, puis que ici* ***la lumière énergise*** *je trouve. Tu peux pas être de mauvaise humeur, ça se peut pas, en tout cas, pas tant, moins* »

« *J'ai dit dans toutes les écoles que j'ai fait, c'est vraiment, vraiment différent de travailler dans une bâtisse où tu sens qu'il y a de l'espace, qu'il y a de l'air. Et* ***au niveau du bruit, un gros impact, très gros impact et on entend presque rien*** *de ce qui se passe à l'extérieur quand nos portes sont fermées. On a une belle fenestration, de la lumière naturelle. C'est ça, l'air ambiant est très différent, la luminosité, ce qui a été choisi au niveau de la lumière, tout ça, ça apporte qu'on a un environnement de travail vraiment agréable et que les enfants sont, je crois,* ***des enfants très choyés*** *de pouvoir évoluer dans ce milieu-là.*»

3.2.4. L'appropriation : « Je pense que les enfants, ils ressentent quand même qu'ils font partie du Lab »

L'étape de l'**appropriation** contribue à rendre les espaces familiers et à la construction d'un sentiment de sécurité. L'appropriation va au-delà de l'utilisation fonctionnelle, reflétant la manière dont les individus ou les groupes **s'identifient à un lieu, le transforment selon leurs besoins et leurs valeurs**, et développent un attachement personnel (Pinson, 1993).

« *Puis, je le vois qu'eux autres se sentent bien, fait que ça m'amène moi aussi un un sentiment de bien-être parce que je me rends compte que* ***je serais plus capable de m'en aller enseigner 20 h par semaine, toujours dans le même local. Là j'ai besoin, tu sais, je regarde ma planif là du début à la fin de la semaine, pis ok, là je vais au gradin, là je vais là, là je vais là, je vais là****. Ouais, c'est équilibré, ça va. Si j'ai pas un peu de plein de lieux dans ma semaine, je me sens moins bien. Tellement que là j'ai comme besoin de sortir pis je sens que ça a un bel effet pour les élèves aussi.* »

« *On peut envoyer des élèves de différents niveaux scolaires travailler ensemble en parrainage. Ça, c'est merveilleux. Sur la mezzanine, même concept.* ***Des fois, on se ramasse avec trois niveaux scolaires qui travaillent ensemble.*** *Donc, des plus vieux, des cinquièmes années qui sont déjà là pour la bibliothèque et qui voient mes élèves en train de regarder des livres ou faire un travail et qui font « Est-ce que je peux lui lire un livre? » Ben oui, parce que les miens sont incapables. Ils font juste regarder les images. Donc ça, ça arrive à l'occasion, tu sais, qu'on a ça.* ***Puis c'est spontané, on ne l'impose pas****.* »

« *Au départ, on s'est approprié les espaces. Ce que je parle pour moi, c'était comme un prolongement. Genre on va faire des mathématiques, on va dans la classe extérieure. Donc, la fonction du local ou de l'espace n'était pas vraiment différente de celui de la classe. Cette année, ce que je tente de faire, c'est* ***faire des activités qu'on ne pourrait pas faire ailleurs que dans cet espace-là.*** *Donc la semaine passée, j'ai fait une activité sur la classe extérieure où on devait observer ce qu'on voyait et faire un petit texte descriptif. Mais ça, ça n'aurait pas été possible en classe. Donc, c'est de réfléchir à* ***comment je peux utiliser ces espaces-là de façon comme unique, pour faire différent de la classe*** *en fait. Mais ça, c'est un travail constant. La cuisine, bien nécessairement, c'est plus évident.* »

« *J'aime beaucoup ça, parce que les élèves* ***me demandent beaucoup de sortir de la classe****. Beaucoup, beaucoup. Peut-être parce que ça fait moins... Ils* ***me donnent souvent le pourquoi. J'aimerais aller travailler dans le gradin, parce que je vais être tranquille****, loin de la vie qui me dérange. Je voudrais aller dans le gradin, parce que ça va me permettre d'être toute seule, puis de... Et là, dernièrement, ils ont mis des tables dehors, près de ma fenêtre, puis j'aime ça. Fait que là, ils ont commencé à me demander si je peux aller travailler dehors. Et de ma classe, je vois dehors, je vois dans le gradin.* »

3.3. Processus d'acclimatation : recommandations

L'ouverture des établissements s'étant étalée sur quelques années, il a été possible d'observer un processus d'acclimatation de plus en plus rapide d'année en année, chaque nouvelle école s'appuyant sur l'intelligence collective générée par les collègues des établissements déjà ouverts. De ce fait, il est possible de dégager des recommandations afin de faciliter le processus d'acclimatation à un établissement innovant.

D'abord, sachant que le niveau d'adhésion, ou la **perception d'adéquation entre l'innovation, la mission, les valeurs et les besoins identifiés (chez les élèves, les membres du personnel et du point de vue organisationnel) est un levier essentiel** à une implantation vécue de manière positive pour toutes les parties impliquées (Albers et al., 2020; Damschroder et al., 2020; Weiner et al., 2023), il apparaît primordial de considérer l'adhésion dans la réflexion entourant l'expérience vécue au Lab-École. Dans cette perspective, les étapes réalisées en amont de l'entrée dans un nouvel établissement apparaissent essentielles (Collerette et al., 2013; Weiner et al., 2020) :

- **Consultation initiale de toutes les parties impliquées;**
- **Compréhension commune de la mission, des valeurs, des besoins et des actions à mettre en œuvre;**
- **Accord sur la pertinence de l'innovation et une motivation collective à s'y investir**

Une fois ces étapes préliminaires réalisées, les éléments suivants se dégagent comme ayant constitué de grands facilitateurs pour le processus d'acclimatation aux nouveaux établissements :

- **Des structures d'accompagnement**
- **Des structures de collaboration et de partage (communautés de pratique, colloques, temps protégé pour de la planification collaborative, etc.)**
- **Leadeurship pédagogique de la direction**

4. Les élèves : appréciation des retombées des espaces et des ambiances sur leur réussite éducative et leur bien-être

Au total, **469 élèves ont pris part au projet de recherche entre 2022 et 2025**. Les élèves étaient d'abord sollicités à participer au projet de recherche en amont de leur arrivée au

Lab-École, puis au printemps de chaque année de fréquentation d'un Lab-École. Les élèves étaient invités à compléter un questionnaire à tous les temps de mesure. De plus, à partir du second temps de mesure, ils étaient également sollicités afin de prendre part à des entrevues de groupe. Au total, 442 élèves ont pris part à ces entrevues de groupe, d'une durée approximative de 30 minutes chacune. Les données présentées dans la section qui suit sont tirées de ces deux volets de la collecte de données. Nous détenons des données quantitatives (questionnaires) sur au moins deux temps de mesure pour 32,6% d'entre eux. Afin de maximiser le potentiel des données, des régressions multiniveaux sur 3 temps de mesure ont été réalisées.

4.1. Attitude envers l'école

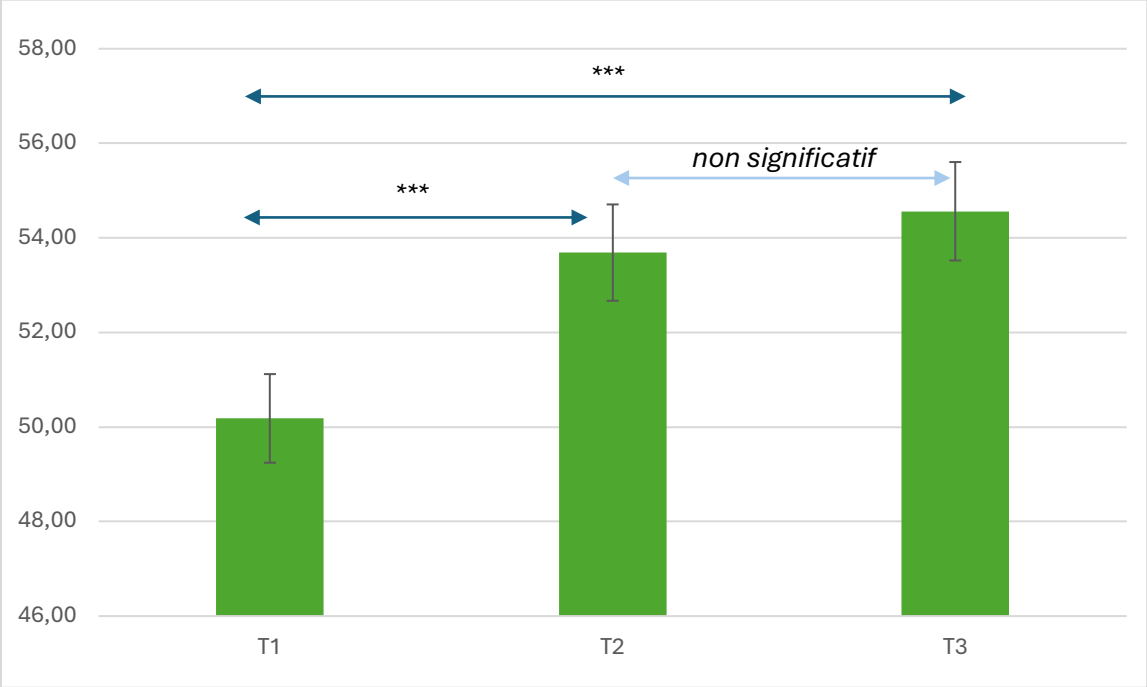
L'échelle d'attitude envers l'école est tirée du BASC-3 CDN-F, la version pour francophones du Canada du système d'évaluation du comportement de l'enfant (3^{e} édition ; Kamphaus et Reynolds, 2015). Il s'agit d'un questionnaire standardisé qui nous permet de comparer les réponses des élèves aux données normées canadiennes. Cette échelle s'intéresse à la perception entretenue par les élèves à l'égard de son école, dont notamment s'il ou elle aime son école. L'élève doit, entre autres, se positionner à savoir si, au moment où le questionnaire est complété, il ou elle :

- Aime penser à l'école
- A hâte que l'école commence
- Se sent bien à l'école
- Se sent en sécurité à l'école

Le score calculé à cette échelle est un Score T, ce qui signifie que le score moyen est de 50 et que l'écart-type (l'écart moyen à la moyenne) est de 10. Autrement dit, un score T se situant entre 40 et 60 est considéré comme moyen, comme similaire aux élèves canadiens du même groupe d'âge. L'analyse des données à travers le temps permet de constater une **augmentation statistiquement significative de l'attitude envers l'école des élèves ayant pris part au projet de recherche**, et ce, entre le premier temps de mesure (T1), c'est-à-dire avant l'entrée dans un Lab-École, et les deux temps de mesure subséquents (T2 et T3), soit le printemps de la première et de la seconde année de fréquentation d'un Lab-École. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3, ce qui suggère que **l'entrée au Lab-École s'accompagne d'une**

amélioration de l'attitude envers l'école qui se stabilise par la suite. Cette évolution peut être visualisée dans la figure 1 ci-bas. À travers cette évolution, les élèves demeurent dans la moyenne des jeunes canadien·nes en ce qui a trait à cette échelle.

Figure 1. Évolution de l'attitude envers l'école entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



F(2; 372,54) = 10,00; p < 0,001

4.2 Attitude envers les enseignant·es

Cette échelle est également tirée du BASC-3 CDN-F, la version pour francophones du Canada du système d'évaluation du comportement de l'enfant (3e édition ; Kamphaus et Reynolds, 2015). Elle permet également l'obtention d'un Score-T (score moyen de 50, écart-type de 10). L'échelle d'attitude envers les enseignant.es s'intéresse à la perception qu'entretiennent les élèves à l'égard de la dynamique et de la relation entretenue avec les enseignant·es de l'école au moment où le questionnaire est complété. Les questions qui composent cette échelle invitent l'élève à se positionner à savoir si, notamment :

- Mon enseignant·e me comprend
- Mon enseignant·e est fier·ère de moi
- J'aime mon enseignant·e
- Mon enseignant·e me fait confiance

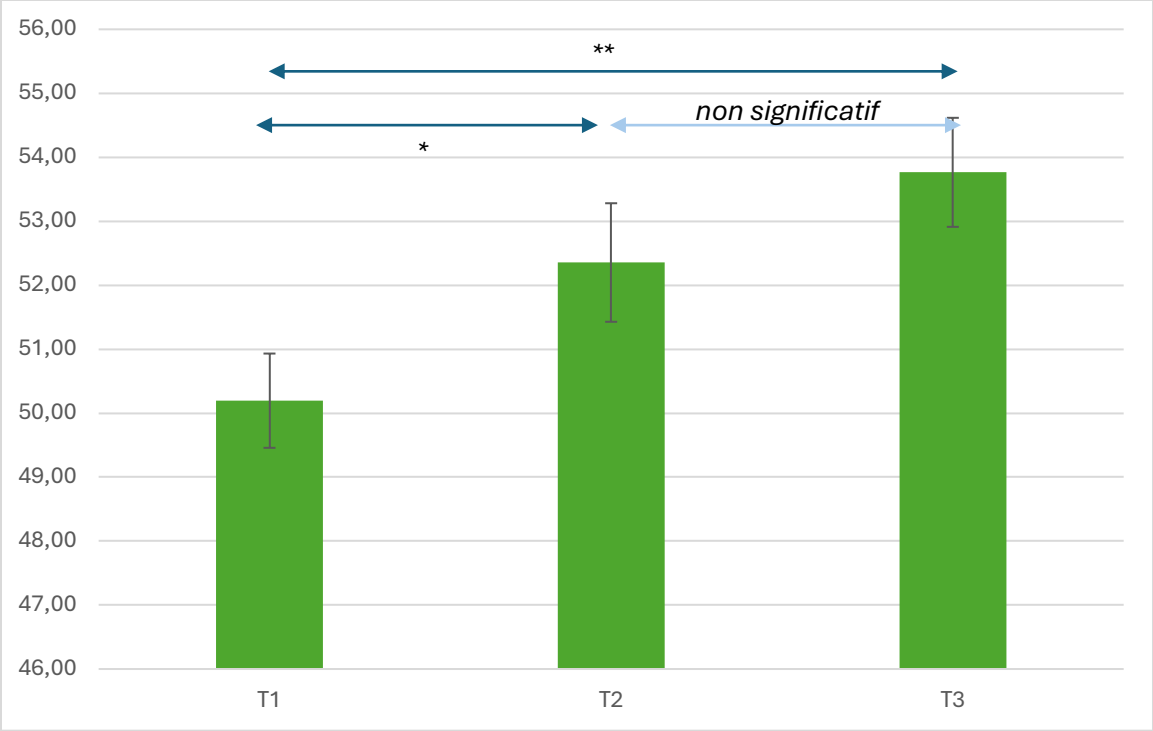
L'analyse des données à travers le temps permet de constater une **augmentation statistiquement significative de l'attitude envers les enseignant·es des élèves ayant pris part au projet de recherche**, et ce, entre le premier temps de mesure (T1), c'est-à-dire avant l'entrée dans un Lab-École, et les deux temps de mesure subséquents (T2 et T3), soit le printemps de la première et de la seconde année de fréquentation d'un Lab-École. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3, ce qui suggère que **l'entrée au Lab-École s'accompagne d'une amélioration de l'attitude envers les enseignant·es qui se stabilise par la suite**. Cette évolution peut être visualisée dans la figure 2 ci-bas. À travers cette évolution, les élèves demeurent dans la moyenne des jeunes canadien·nes en ce qui a trait à cette échelle.

Une citation d'entrevue réalisée en compagnie d'un·e enseignant·e permet d'apporter un certain éclairage à cette amélioration de l'attitude envers les enseignant·es suite à l'entrée dans un Lab-École :

« *Je les vois plus, parce que j'ai du monde tout le temps un peu n'importe où. Fait que les élèves que je rencontre, je les rencontre dans des contextes différents. Dans les autres écoles, j'allais voir les élèves dans la classe ou j'allais aux récréations. Là, je me promène, j'ai des élèves partout. Donc, ça amènerait, je dirais, ce changement-là. Ça me permet aussi d'avoir des entretiens peut-être plus privilégiés compte tenu que certains élèves travaillent à l'extérieur de la classe. Ça me permet de parler moins à un groupe que plus à des individus. Donc, ça, c'est peut-être un changement que je pourrais voir dans le contact que j'ai avec les élèves ».*

Cet extrait met en lumière le **rôle des espaces dans les opportunités d'interactions et dans les dynamiques qui s'installent entre les élèves et les enseignant·es** au sein des Lab-École.

Figure 2. Évolution de l'attitude envers les enseignant·es entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

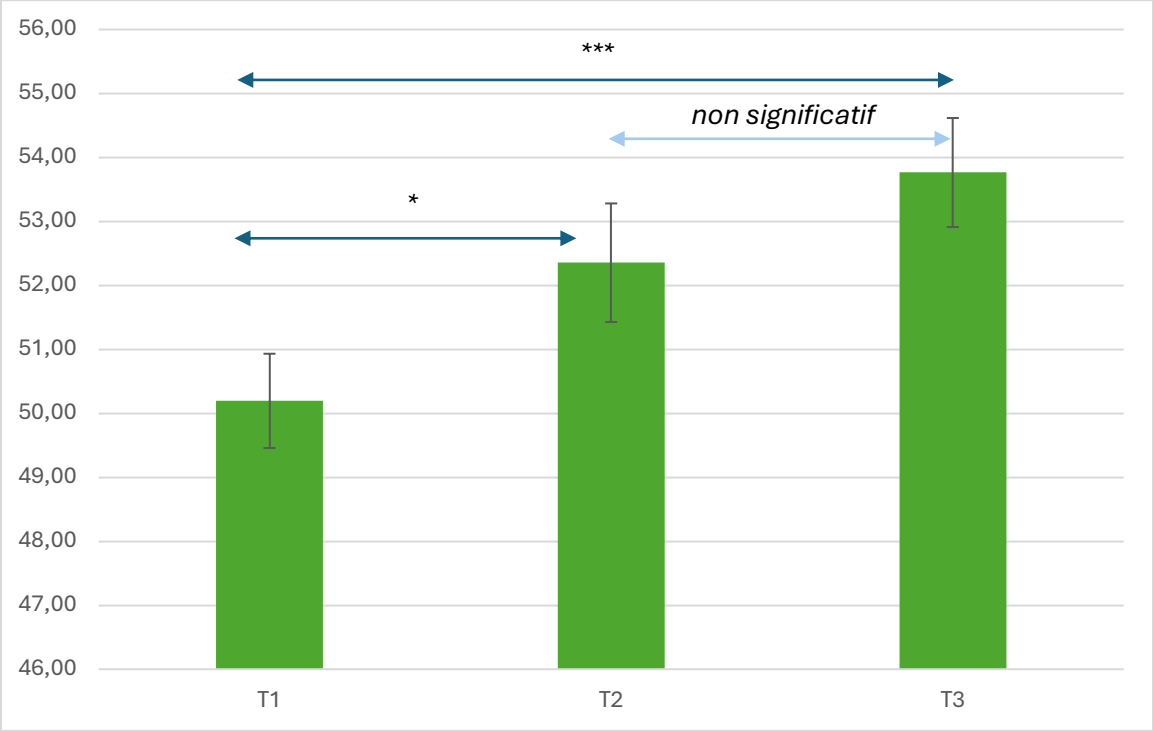


$F(2; 443{,}4) = 5{,}94; p < 0{,}01$

4.3 Attention et concentration : un défi

Le projet de recherche visait également explorer l'évolution du niveau de concentration et d'attention des élèves dans les nouveaux environnements d'apprentissage. Afin d'explorer ces éléments, l'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de difficultés d'attention du BASC-3 CDN-F (Kamphaus et Reynolds, 2015) révèle une **augmentation des difficultés de concentration et d'attention rapportées par les élèves après l'entrée au Lab-École.** Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3, ce qui suggère que **l'entrée au Lab-École s'accompagne d'une augmentation des difficultés d'attention, mais que cette augmentation ne se poursuit pas lors de la seconde année de fréquentation.** Cette évolution peut être visualisée dans la Figure 3 ci-bas. À travers cette évolution, les élèves demeurent dans la moyenne des jeunes canadien·nes en ce qui a trait à cette échelle. Ce résultat demande à être interprété avec prudence, et la mise en relation avec certains résultats qualitatifs peut amener certaines pistes de réflexion en ce sens. Ces dernières suivront la Figure 3.

Figure 3. Évolution des difficultés d'attention entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



$F(2; 331{,}54) = 13{,}7;\ p < 0{,}001$

L'adaptation aux nouveaux espaces d'apprentissage demande la mobilisation de multiples stratégies chez les élèves afin de contrer l'effervescence de la nouveauté et de minimiser l'influence des multiples nouvelles distractions lors de la réalisation d'activités pédagogiques. En ce sens, le processus d'adaptation aux nouveaux contextes d'apprentissage peut mettre en évidence des défis de concentration, défis auxquels chaque élève fera face à son propre rythme. De manière plutôt unanime, les enseignant·es soulignent le **défi initial que peut représenter la mobilisation de l'attention des élèves dans les nouveaux espaces d'apprentissage** :

« *Tu sais, le bruit, le vent, le fait que ce soit un espace très différent, bien, ça stimule beaucoup les élèves qui ne seront pas nécessairement concentrés sur le [...] l'objet, disons, de l'enseignement ou de l'activité. Ce qui fait que il faut d'abord s'approprier ces espaces-là. S'habitué à les utiliser avec un objectif qui est très simple, ne serait-ce qu'aller lire dehors ou aller écouter une histoire dehors ou faire des jeux. Il faut que ce soit très simple au départ parce que c'est très stimulant pour les enfants.* »

« *C'est vraiment, dans le fond, de penser à l'attention des élèves dans nos espaces. Je trouve que c'est vraiment l'élément majeur présentement qui fonctionne pas dans l'école.*

Je trouve que c'est vraiment un élément qui fait en sorte que le bruit, la lumière, le soleil, les stimuli des autres locaux... Tu sais, quand je suis, mettons, dans l'espace de travail, les élèves ont la vue directe sur la cuisine. Fait que s'il y a un groupe qui est à la cuisine, c'est terminé, je viens de les perdre. »

« *C'est certain que dehors l'attention n'est pas la même, fait qu'y faut enseigner différemment. Tu peux pas penser, je pense dire: « je vais aller faire mes explications dehors, ça va bien aller, il fait beau », ben non. J'en ai un qui va jouer avec une branche, je n'ai un qui va regarder l'oiseau, j'en ai un qui va se mettre à courir parce qu'il a vu un écureuil. L'attention, il faut pas que tu t'attendes… c'est vraiment pas optimal comme attention.* »

Toutefois, le fait de **pouvoir dépenser de l'énergie et d'être davantage actifs permet, selon plusieurs personnes rencontrées, une meilleure concentration** de la part des élèves lorsque vient le temps de travailler :

« *Le fait qu'ils bougent beaucoup plus, parce qu'ils vraiment, comparativement à ce que j'ai eu dans les années passées, où on était quasiment toute la journée dans la classe, là, il y a beaucoup plus de collaboration. Ils sont beaucoup plus actifs, donc beaucoup plus concentrés. Ils sont moins passifs et à manquer d'attention.* »

De plus, plusieurs élèves rapportent **développer des stratégies d'apprentissage** leur permettant de se concentrer et de réaliser les tâches demandées. De plus, ces derniers **affirment leurs besoins** en demandant à se déplacer aux endroits choisis pour réaliser des activités pédagogiques :

« *J'aime beaucoup ça, parce que les élèves me demandent beaucoup de sortir de la classe. Beaucoup, beaucoup. Peut-être parce que ça fait moins... Ils me donnent souvent le pourquoi. J'aimerais aller travailler dans le gradin, parce que je vais être tranquille, loin de la vie qui me dérange. Je voudrais aller dans le gradin, parce que ça va me permettre d'être toute seule, puis de... Et là, dernièrement, ils ont mis des tables dehors, près de ma fenêtre, puis j'aime ça. Fait que là, ils ont commencé à me demander si je peux aller travailler dehors. Et de ma classe, je vois dehors, je vois dans le gradin.* »

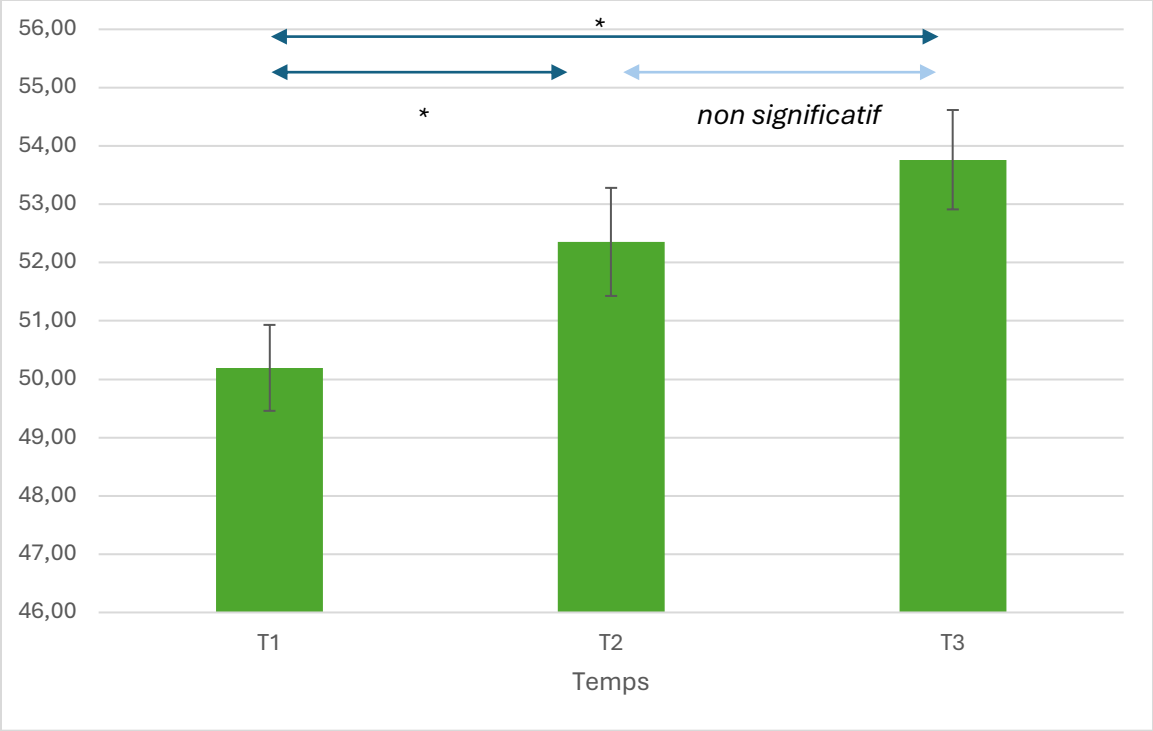
« *Dehors, je trouve que les enfants sont capables d'être plus dans leur bulle. Même s'il y a plein de distractions, ça les amène à se concentrer différemment, à faire le focus sur ce qu'ils ont à faire. Mais tu sais, ils entendent quand même le bruit des oiseaux, les différents bruits. Présentement, c'est sûr que je fais une situation d'écriture, donc c'est vraiment gagnant pour eux au niveau des apprentissages d'avoir accès à tout leur sens. Mais ça amène vraiment un calme. C'est apaisant pour eux de se retrouver dans la classe nature. Ils sont capables de trouver un endroit pour eux où ils se sentent bien. Donc, il y a vraiment quelque chose de relaxant d'aller enseigner là. J'ai vraiment moins de discipline à faire que dans mon local où ils finissent par se taper sur les nerfs. Là, ils peuvent s'éparpiller, s'éloigner. Oui, alors utiliser l'espace, je pense que c'est vraiment gagnant.* »

En somme, le changement d'environnement et la phase d'adaptation aux nouveaux espaces d'apprentissage peut représenter un défi pour la mobilisation de l'attention des élèves. Au terme de celle-ci, on peut toutefois percevoir une opportunité de développement de stratégies d'apprentissage et d'affirmation de soi permettant aux élèves de surmonter les défis initiaux et s'approprier leurs espaces. Ces résultats font d'ailleurs écho à l'engagement scolaire, qui sera exploré dans la section qui suit.

4.4. Motivation et engagement

L'engagement scolaire est conceptualisé comme étant « la motivation mise en action » (Skinner & Raine, 2022) : on lui reconnaît trois dimensions, soit l'engagement comportemental (l'implication concrète à l'école, le respect des consignes, etc.), l'engagement affectif (les émotions relatives à l'école, le sentiment d'appartenance, etc.) et l'engagement cognitif (les stratégies d'apprentissage déployées, les efforts consentis, etc.). L'engagement scolaire des élèves a été évalué à l'aide d'une échelle validée (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014). L'analyse de l'évolution des scores révèle une **augmentation statistiquement significative de l'engagement scolaire affectif des élèves ayant pris part au projet de recherche.** Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3, ce qui suggère que **l'entrée au Lab-École s'accompagne d'une amélioration de l'engagement scolaire affectif, qui se stabilise par la suite**. Cette évolution peut être visualisée dans la figure 4 ci-bas.

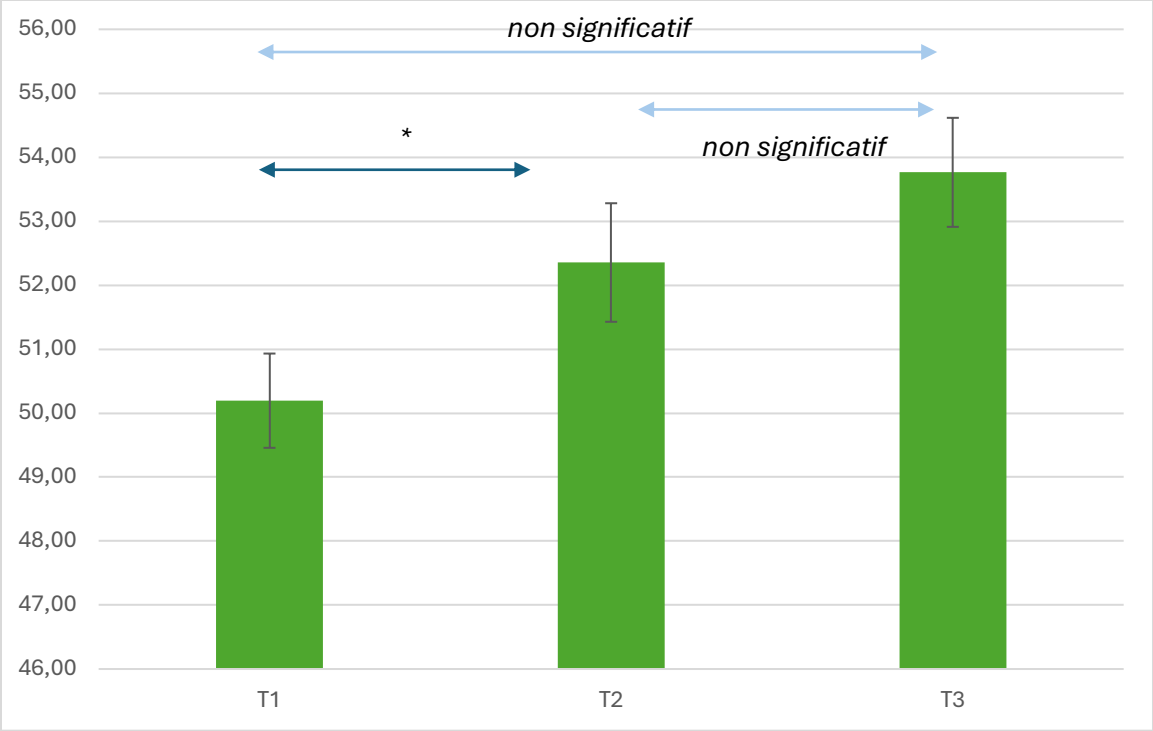
Figure 4. Évolution de l'engagement scolaire affectif entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2^{e} année de fréquentation d'un Lab-École)



$F(2; 419{,}63) = 26{,}2;\ p < 0{,}001$

De plus, l'analyse de l'évolution des scores révèle une **augmentation statistiquement significative de l'engagement scolaire cognitif des élèves ayant pris part au projet de recherche.** Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T1 et le T3 ni entre le T2 et le T3, ce qui suggère que **l'entrée au Lab-École s'accompagne d'une amélioration immédiate de l'engagement scolaire cognitif**. Ce qui peut ensuite sembler constituer une diminution par la suite ne doit pas être considéré ainsi, puisque le changement entre T1 et T3 et le changement entre T2 et T3 ne sont pas significatifs. Cette évolution peut être visualisée dans la figure 5 ci-bas.

Figure 5. Évolution de l'engagement scolaire cognitif entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École**) et le T3 (**2e année de fréquentation d'un Lab-École**)**



$F(2; 416{,}52) = 3{,}64; p < 0{,}05$

L'amélioration significative de l'engagement scolaire cognitif (déploiement de stratégies d'apprentissage, efforts consentis, investissement dans les activités d'apprentissage) fait écho aux résultats précédemment présentés relativement aux difficultés d'attention. Nous posons l'hypothèse que l'amélioration de l'engagement scolaire cognitif contribue à diminuer les difficultés d'attention qui émergent lors de la phase d'adaptation aux nouveaux environnements scolaires.

D'ailleurs, l'analyse des données d'entretien révèle également le constat d'une amélioration de l'engagement scolaire chez les élèves :

« *Ça, ça veut dire que l'élève,* ***si on priorise son bien-être et son apaisement en lui donnant des endroits pour le vivre, bien, ça a un impact direct, selon moi, sur sa capacité de s'engager dans ses apprentissages****. Mais lorsqu'on a des classes, des couloirs fermés, on n'a pas d'endroits pour permettre à l'élève de pouvoir vivre son émotion et se décharger parce que, veux, veux pas, les enfants d'aujourd'hui, ils arrivent chargés à 8h le matin.* »

« *Au niveau de l'engagement de l'élève, je pense que le fait qu'on varie nos pratiques pédagogiques et qu'on utilise différents espaces et qu'on est beaucoup dans les projets,*

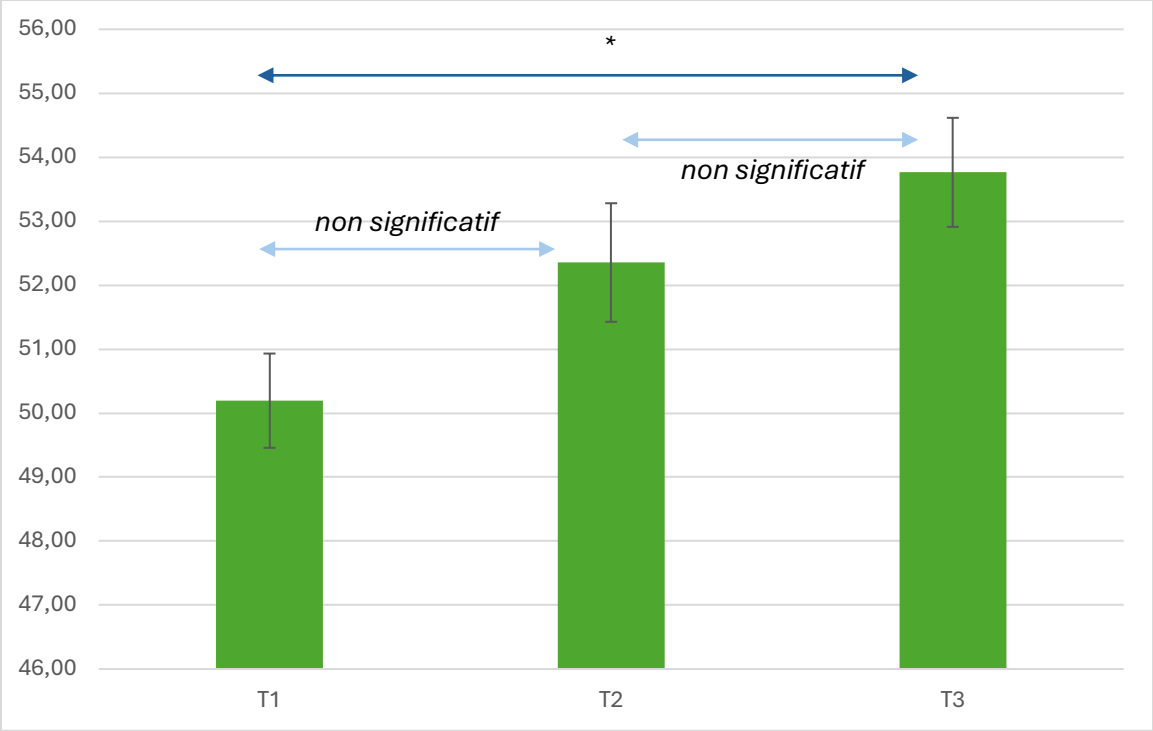
je pense que l'engagement de l'élève est plus marqué*. Parce que des élèves qui n'aiment pas l'école et qui sont plus passifs, je n'en ai pas tant que ça, je trouve.* »

« Moi, je remarque souvent quand on est dehors. Je trouve que j'ai presque rien à faire. ***Ils sont beaucoup plus engagés quand ils sont dehors que quand ils sont dans la classe****. Pourquoi? Je ne sais pas. Mais, quand je faisais un travail à deux, dernièrement, je me disais... Oh, il y avait vraiment des équipes… Je suis certaine que toutes ces équipes-là, ce ne seront pas des bonnes équipes de travail… Erreur! Je suis à peine intervenue. Même pas intervenue au niveau de la discipline, j'étais intervenue au niveau de la pédagogie parce que je les aide un peu. Mais ils étaient vraiment engagés. Chaque fois que j'interviens, c'est ce que je remarque. Il y a plus d'engagement des élèves.* »

4.5. Locus de contrôle

L'échelle de locus de contrôle tirée du questionnaire standardisé BASC-3 CDN-F (Kamphaus et Reynolds, 2015) s'intéresse à la perception d'avoir le contrôle sur sa vie. Un·e élève ayant un locus de contrôle interne entretiendra la perception d'avoir la possibilité de faire des choix, de poser des actions, d'avoir une emprise sur le cours des choses dans sa vie. Au contraire, un·e élève ayant un locus de contrôle externe entretiendra la perception d'être soumis·e à des événements incontrôlables, d'être à la merci des choix et des actions des autres. L'analyse de l'évolution des scores à cette échelle à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la perception d'un locus de contrôle interne (c.-à-d. d'avoir la possibilité de faire des choix, de poser des actions pour soi, de se responsabiliser) entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T1 et le T2 ni entre le T2 et le T3 : **ce changement significatif s'opère au terme de 2 années de fréquentation d'un Lab-École, soit entre le T1 et le T3**. Cette évolution peut être visualisée dans la figure 6 ci-bas.

Figure 6. Évolution de la perception d'un locus de contrôle interne entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École**) et le T3 (**2e année de fréquentation d'un Lab-École**)**



$F(2; 375{,}34) = 3{,}2; p < 0{,}05$

Ce résultat fait également écho au déploiement graduel de stratégies individuelles d'apprentissage, et à une responsabilisation en lien avec l'adaptation aux nouveaux espaces. En ce sens, les pratiques éducatives qui soutiennent le développement de cette autonomie apparaissent comme centrales.

« *Ils le nomment plus que certaines autres classes que j'ai fait. Donc, là, ils vont me dire, par exemple, j'ai besoin d'aller dans un moment calme, ils vont aller à la mézanine. Vas-y, si tu es capable de me nommer le besoin, il n'y a pas de problème. Est-ce qu'on pourrait faire cette activité-là à l'extérieur ou au gradin ? Donc, c'est vraiment plus les élèves apprennent à nommer puis à être plus autonomes dans où est-ce que je veux aller travailler et pourquoi.* »

« *Puis, moi la chose que je vois, c'est que les élèves sont conscients de leurs besoins de bouger. On en parle, puis on l'accepte comme un fait. Je trouve qu'on permet. Bon, « t'as besoin de bouger? » « Oui, tu sais je me sens agitée. Je pense que ça me ferait du bien d'aller faire les escaliers » ou tu sais, « je constate que t'es agitée, qu'est-ce que tu penserais d'aller faire des escaliers ». « Ah oui, je pense, ça va me faire du bien. »* »

« *Des fois, certains élèves vont venir nous voir. Puis, ils vont dire, bien moi, ce travail-là, j'aurais besoin de pouvoir aller travailler de façon plus concentrée. Je pense que ce serait un meilleur espace pour moi pour aller travailler là.* »

« *Mais là, je vois qu'après l'année au complet, des fois, ils nomment. « **J'aimerais aller travailler dans tel espace, parce que mon besoin, c'est telle chose**. » Donc là, ça veut dire qu'on a réussi à établir quel lieu était mieux pour quel apprentissage et qu'ils ont été capables, pendant l'année, d'intégrer ça et de dire « Ok, voilà. Voici mon besoin que j'ai. » Et je pense que c'est cet endroit-là qui peut mieux répondre à mon besoin d'apprentissage. Donc là, c'est sûr que moi, j'ai hâte de voir, après quelques années.* »

4.6 Sommaire des résultats relatifs aux élèves et recommandations

L'adaptation à de nouveaux espaces d'apprentissage peut représenter un défi pour les élèves, notamment en ce qui a trait à la mobilisation de l'attention pour la réalisation des tâches demandées malgré les nouvelles distractions. Toutefois, les résultats démontrent que cette adaptation représente également une opportunité de déploiement et de développement de plusieurs forces.

D'une part, les données qualitatives révèlent le **développement d'une conscience de soi plus aiguisée** : les élèves sont en mesure de reconnaître leurs besoins d'apprentissage, et éventuellement les contextes et les endroits les plus propices afin d'y répondre. La conscience de soi représente une compétence socioémotionnelle cruciale à développer, en ce sens qu'elle constitue la base des toutes les autres compétences individuelles et interpersonnelles (Cappella, Mondi, Hwang & Park, 2025 ; CASEL, 2025).

De plus, le fait d'être en mesure d'exprimer ses besoins – fait écho à une capacité **d'affirmation de soi** positive, une autre compétence socioémotionnelle centrale et importante à développer au cours de la scolarisation des élèves. En faisant face à des défis atteignables et en bénéficiant d'un soutien bienveillant, les élèves sont en mesure de mobiliser leurs capacités adaptatives et de développer des compétences centrales à leur bien-être (CSÉ, 2020).

Par ailleurs, on constate une amélioration de **l'engagement scolaire, qui représente un pilier central du bien-être à l'école** (Kern, 2022), tout comme l'attitude positive envers l'école et les enseignant·es. En effet, les **émotions positives engendrées par et envers l'école, de même que les relations positives qui s'y tissent, représentent des éléments essentiels du bien-être à l'école** (Kern, 2022). Par ailleurs, sachant la forte association entre l'engagement scolaire, le bien-être et la persévérance scolaire

(Archambault et al., 2019), les résultats mis en lumière dans la présente section s'avèrent prometteurs.

Finalement, les environnements scolaires innovants semblent représenter des terreaux fertiles pour le **soutien à l'autonomie des élèves**. La réponse à ce besoin psychologique de base (Ryan et Deci, 2016 ; Yang et al., 2022) permet aux élèves de déployer une réflexion quant à leurs besoins d'apprentissage et à faire des choix parmi les possibilités qui leur sont offertes. Le développement d'une certaine responsabilisation semble transparaître dans l'augmentation de la perception de contrôle des élèves.

De ces résultats se dégagent des recommandations :

- Accompagner les enseignant·es dans le déploiement de **pratiques qui soutiennent l'autonomie**
- Offrir des ressources aux élèves pour **soutenir le développement des compétences socioémotionnelles** :
    - Activités soutenant la **créativité** (Fancourt et Finn, 2019) : activités artistiques scolaires et parascolaires, partenariats communautaires
    - Activités **sportives** soutenant la collaboration : activités scolaires et parascolaires, partenariats communautaires (Alvariñas-Villaverde, Pino & Pino-Juste, 2022)
    - Inclusion des **notions dans le curriculum** (MEQ, 2025)

5. Saines habitudes de vie : regard sur le niveau d'activité physique des élèves

Les données les plus récentes concernant le niveau d'activité physique chez les jeunes au Québec et au Canada révèlent une situation préoccupante. Une étude récente menée au Québec a mis en évidence une diminution marquée de la capacité cardiorespiratoire des jeunes au cours des 35 dernières années (Leone et al., 2023). Les auteurs rapportent qu'à l'âge de 10 ans pour les garçons et 12 ans pour les filles, plus de 20 % présentent une consommation maximale d'oxygène (VO2max) inférieure aux normes recommandées pour leur groupe d'âge. Cette tendance s'accentue avec l'âge : à 17 ans, 56,8 % des garçons et 69,9 % des filles présentent des niveaux de VO2max inférieurs aux recommandations (Leone et al., 2023). Ces résultats, observés au Québec, s'inscrivent dans une tendance mondiale de déclin de la pratique de l'activité physique chez les enfants et les adolescents (Aubert *et al.*, 2022). Cette situation souligne l'urgence de

renforcer les initiatives visant à améliorer tant la qualité que la durée des activités physiques chez les jeunes.

Dans ce contexte, les chercheurs identifient l'environnement bâti scolaire comme un levier stratégique essentiel pour favoriser la pratique d'activités physiques (AP) chez les enfants et les adolescents (Brittin et al., 2015, 2017; Gomes et al., 2014). La littérature scientifique met en lumière plusieurs composantes physiques de cet environnement susceptibles d'encourager l'AP et de limiter les comportements sédentaires en milieu scolaire, notamment au primaire. Parmi ces éléments, figurent les cours de récréation dotées d'infrastructures ludiques et d'équipements, les marquages au sol, la disponibilité de l'espace, l'aménagement des salles de classe, la densité scolaire ainsi que la présence d'espaces verts (Gomes et al., 2014; Kariippanon et al., 2021).

Les initiatives portées par les *Lab-École* soutiennent que la reconfiguration de l'environnement physique des établissements scolaires peut contribuer à l'adoption de modes de vie sains et actifs chez les élèves du primaire. Toutefois, malgré ces intentions, les données scientifiques actuelles ne permettent pas encore d'évaluer de manière globale les effets de l'ensemble des composantes de l'environnement bâti sur la pratique d'AP des élèves fréquentant ces écoles.

5.1. Questions de recherche

Le but du volet « activités physiques et saines habitudes de vie » était d'apprécier la contribution des environnements scolaires de cinq *Lab-École* au mode de vie actif des élèves.

5.2. Objectifs de recherche

Trois objectifs ont permis de répondre aux questions énoncées en début de rapport en lien avec un mode de vie sain et actif. Différentes variables et instruments de collecte ont été utilisés pour permettre de répondre aux questions de recherche. Les variables sont déclinées sous chaque objectif.

1. Apprécier l'influence du programme du *Lab-École* sur le niveau d'AP des élèves.

    - Temps actif mesuré par accélérométrie : temps quotidien moyen passé dans les différentes zones d'intensité (sédentaire, intensité légère et intensité moyenne à élevée).

2. Apprécier l'influence des espaces sur l'adoption d'un mode de vie actif.

    - Temps actif mesuré par accélérométrie : proportion du temps moyen passé dans les différentes zones d'intensité (sédentaire, intensité légère et intensité moyenne à élevée) pour chacun des espaces des *Lab-École*.

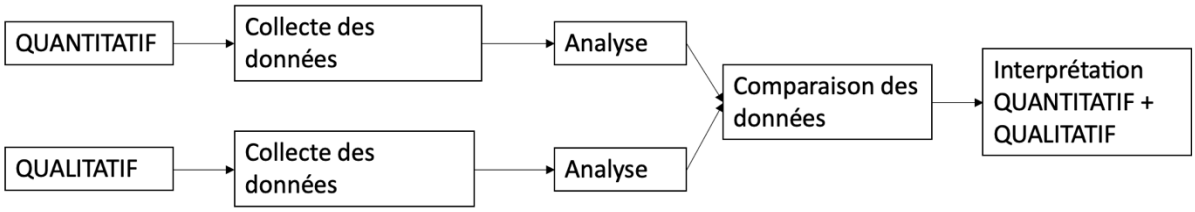
3. Apprécier l'influence du programme du *Lab-École* sur l'utilisation des espaces et la motivation à pratiquer de l'AP.

    - Perception des personnes enseignantes et des autres acteurs et actrices scolaires (services complémentaires et personnel de soutien) sur les apports des espaces en lien avec la pratique d'AP.

5.3. Méthodologie

Une approche mixte mobilisant un protocole parallèle convergent a été utilisée. Ce devis a permis de collecter à la fois des données quantitatives et des données qualitatives simultanément, de manière indépendante. Elles ont ensuite été mises en convergence à l'étape de l'interprétation des résultats afin d'exposer une compréhension plus approfondie de la question de recherche (Creswell et Clark, 2017; Edmonds et Kennedy, 2016). La Figure 7 illustre le design parallèle convergent de l'étude.

Figure 7: Design de l'étude parallèle convergente



5.3.1. Participants

Le rapport préliminaire, afin de répondre aux objectifs 1 et 2, présente les données quantitatives de 78 élèves âgés de 8 à 12 ans provenant de deux *Lab-École*. Les données des autres *Lab-École* sont en cours d'analyse.

5.4. Instruments de mesure

5.4.1. Temps consacré aux activités physiques (sédentaires, intensité faible à élevée)

Le temps consacré aux activités sédentaires, aux AP d'intensité faible et aux AP d'intensité moyenne à élevée, a été mesuré par des accéléromètres ActiGraph GTX3 (ActiGraph, Pensacola, FL). Les élèves ont porté l'accéléromètre à la hanche droite pendant quatre à cinq jours consécutifs, selon l'horaire de l'école, de l'arrivée le matin jusqu'à la fin de la journée scolaire.

Les données collectées ont été analysées à l'aide du logiciel *ActiLife*. Les données fournies par ce logiciel ont été traduites en comptes (« counts ») par minute, ce qui correspond à l'unité de mesure qui permet de calculer l'intensité et la durée des activités. Puis, afin de déterminer l'intensité des périodes d'AP, les échelles de Evenson et ses collègues (2008) ont été utilisées, catégorisant l'AP des participants selon les critères suivants : 1) sédentaire ≤ 100 comptes par minute; 2) légère ≤ 2292 comptes par minute; 3) moyenne ≤ 4008 comptes par minute et 4) élevée ≥ 4009 comptes par minute. Elles permettent ainsi d'évaluer l'intensité de l'ensemble des activités physiques et d'obtenir une mesure efficace de l'AP chez les enfants et les adolescents (Trost *et al.*, 2011). Les mêmes échelles ont été utilisées pour l'*Étude sur l'analyse de l'implantation de la mesure 15023 « À l'école, on bouge! » (An 4)* (Turcotte et al., 2022). De plus, le logiciel d'analyse précise le moment et la durée de la période sédentaire ou de la période d'AP de la journée. Ainsi, le nombre de minutes moyennes par jour d'activités sédentaires et d'AP d'intensité légère, moyenne et élevée des élèves des *Lab-École* a été découpé selon les périodes de la journée. Finalement, un relevé journalier des activités scolaires réalisées par chacune des classes pendant les journées d'accélérométrie a permis d'inscrire les dates, les lieux, les types d'activités et leur durée. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS Statistics 25 (IBM).

5.4.2. Motivation à la pratique de l'activité physique

L'échelle de *Mesure des variables psychosociales* développé par Godin et Bélanger-Gravel (2006) est un questionnaire autorapporté. Ce questionnaire a été utilisé afin d'identifier les sources de motivation des enfants à pratiquer régulièrement des AP. Ce questionnaire de 32 items évalue sept variables, soit : l'intention, l'attitude, la norme perçue, la norme descriptive, l'identité personnelle, les facteurs facilitant et l'efficacité personnelle perçue. Une échelle à quatre niveaux, allant de « Non, pas du tout » à « Oui, c'est sûr », est utilisée à l'intérieur de ce questionnaire afin de répondre aux différents items.

Ce questionnaire, validé sur des élèves de cinquième année (Godin et Bélanger-Gravel, 2006), a été utilisé auprès des élèves de deuxièmes et troisièmes cycles du primaire. Les questionnaires ont été complétés lors de la même semaine de collecte par accéléromètre dans un moment favorable sélectionné par les personnes enseignantes. Comme les analyses de ces questionnaires sont en cours, les résultats ne seront pas présentés dans ce rapport préliminaire.

5.4.3. Perceptions des participants quant à la contribution des nouveaux espaces utilisés et les retombées sur les saines habitudes de vie, telles que la pratique d'activité physique

Toutes les personnes enseignantes et toutes les personnes qui faisaient partie du personnel des services complémentaires (psychologie, psychoéducation, orthophonie, etc) et des services de soutien, notamment du service de garde des *Lab-École* ont été invitées à participer aux entretiens. L'échantillon final était composé de 70 personnes ayant une moyenne de 18,4 années d'expérience (*ET* = 9,2 ans) incluant 18 personnes des services complémentaires et de soutien (78 % femme) ainsi que 52 personnes enseignantes (88 % femmes). Tous les cycles du primaire ainsi que le préscolaire sont représentés dans l'échantillon.

Des entretiens semi-dirigés de groupes ont été réalisés dans les écoles lors de la même semaine que les prises de données quantitatives. Ils ont duré entre 30 et 60 minutes. La date ainsi que l'heure des entretiens ont été déterminées par les personnes participantes en fonction de leurs disponibilités durant la semaine de prise de mesures d'accéléromètres. Les entretiens ont été réalisés en présentiel, dans un local disponible fourni par l'école. Pour chaque *Lab-École*, il y a un premier groupe formé par les personnes enseignantes et un deuxième par les membres du personnel des services complémentaires. Un membre de l'équipe de recherche ayant de l'expérience en recherche et en tenue d'entrevue a conduit les entretiens. Le rapport présente les données qualitatives des personnes participantes d'un seul *Lab-École*. Les données des cinq autres *Lab-École* sont en cours d'analyse.

Un gabarit d'entretien a été utilisé pendant les entretiens. La première section visait à comprendre comment les nouveaux espaces, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, contribuaient à l'adoption d'un mode de vie actif. La deuxième section documentait les perceptions des participants quant à la contribution des nouveaux espaces utilisés et les

retombées sur les saines habitudes de vie, telles que la pratique d'AP. La troisième section, qui concluait l'entrevue, s'intéressait aux perspectives d'optimisation de l'utilisation des espaces pour les autres équipes-écoles des *Lab-École*, dans le but de favoriser l'adoption de saines habitudes de vie et de soutenir la pratique d'AP.

5.5. Analyses

La réponse aux objectifs s'appuie sur la convergence des résultats quantitatifs et qualitatifs. Les résultats des données quantitatives des objectifs 1 et 2 servent de point de comparaison avec les données qualitatives.

Sur le plan qualitatif, des analyses de contenu ont été réalisées sur les propos recueillis lors des entretiens de groupes afin de documenter la nature de la fréquentation des espaces dans la visée de soutenir un mode de vie actif, de même que les facteurs facilitants et les obstacles perçus à cette visée. Ils ont été enregistrés, transcrits et anonymisés pour permettre l'analyse des données à l'aide du logiciel NVivo 15. Les données des entretiens semi-dirigées ont été traitées par une analyse de contenu, selon le modèle mixte de L'Écuyer (1990) combinant une approche inductive et déductive. Les catégories prédéterminées correspondaient aux différents espaces du *Lab-École*:l'école dans son ensemble, la classe extérieure, la cour d'école, les gradins, les espaces collaboratifs, la salle de classe, la cuisine ainsi que le gymnase. Pour chacun de ces thèmes, les facteurs facilitants et ceux faisant obstacles ont émergé de manière inductive.

5.6. Résultats

5.6.1. Objectif 1 : appréciation de l'influence du programme du Lab-École sur le niveau d'AP des élèves

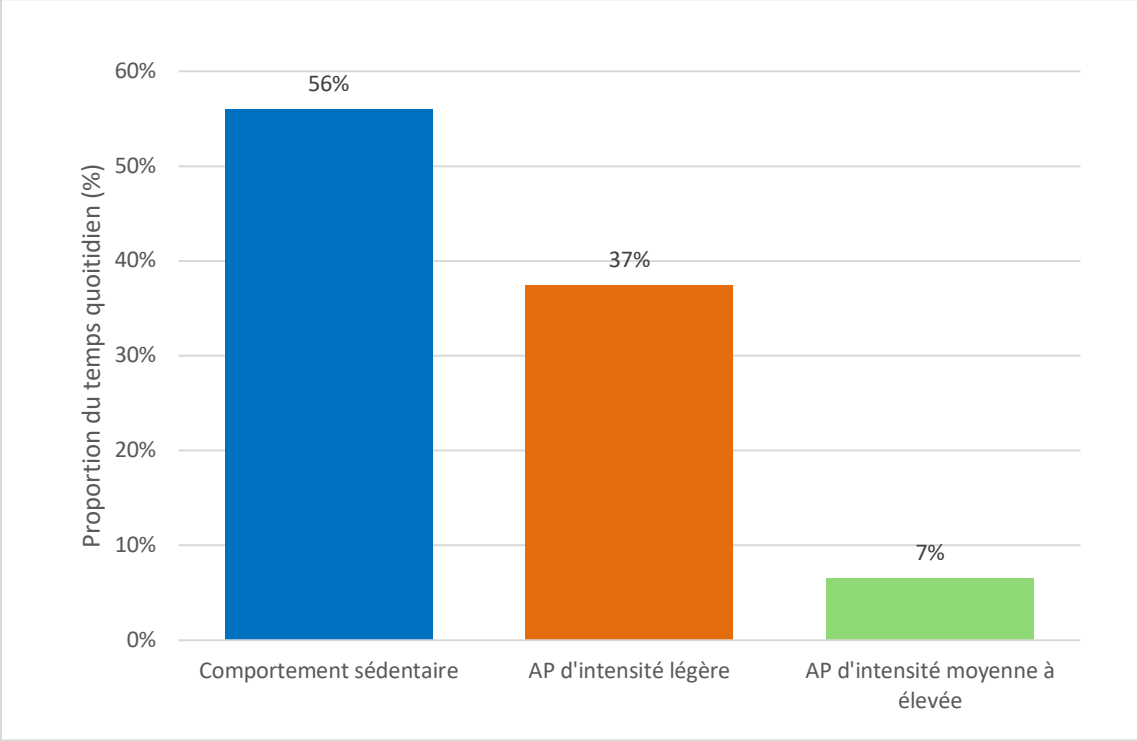
Les résultats provenant de l'accélérométrie permettent de brosser un portrait du nombre de minutes quotidiennes pendant lesquelles les élèves sont a) sédentaires, et du nombre de minutes pendant lesquelles ils pratiquent b) des AP d'intensité légère ou c) des AP d'intensité moyenne à élevée.

Afin d'apprécier les résultats obtenus dans les *Lab-École*, il importe de les comparer avec d'autres écoles du Québec. Un récente étude a mesuré le niveau de pratique d'AP des élèves dans cinq écoles primaires situées dans cinq différentes régions administratives de la province (Turcotte et al., 2022). Cette étude portait sur l'implantation de la mesure 15023 « À l'école, on bouge! », mesure ayant pour but de permettre à toutes les écoles primaires d'offrir au moins 60 minutes d'AP par jour à l'ensemble des élèves de son milieu

(Ministère de l'Éducation, 2025). Toutes les écoles primaires du Québec, sauf quelques exceptions, ont bénéficié de cette mesure depuis 2017. Cependant, il est important de mentionner qu'une des cinq écoles de cette étude était une école à vocation sportive. Pour cette raison, elle a été exclue de notre base de comparaison. Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude sur les *Lab-École* seront donc comparés aux résultats de cette récente étude sur l'implantation de la mesure 15023 (n = 202).

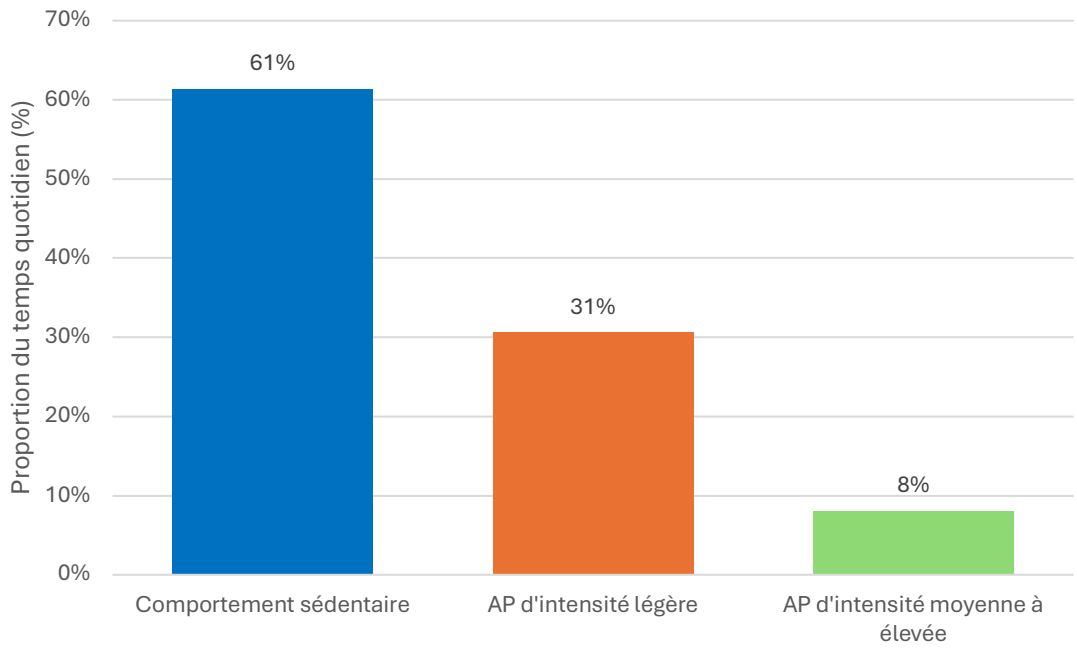
La Figure 8 présente le portrait des comportements sédentaires et de la pratique d'AP de différentes intensités pour une journée de la semaine dans les *Lab-École*. L'analyse préliminaire présentée porte sur une journée de la semaine pendant laquelle les conditions étaient comparables dans les deux écoles, et qu'il n'y avait pas de manipulation importante des accéléromètres par les élèves ou l'équipe, soit le mercredi. On y remarque que les comportements sédentaires représentent la majorité du temps passé à l'école, soit en moyenne 56 % de celui-ci. La proportion moyenne du temps consacré à la pratique d'AP d'intensité légère correspond à 37 % du temps passé à l'école. De son côté, la proportion moyenne du temps passé à pratiquer de l'AP d'intensité moyenne à élevée est de 7 % du temps passé à l'école, représentant une moyenne de 31 minutes lors de la journée analysée.

Figure 8. **Répartition du temps quotidien selon les comportements sédentaires et le niveau de pratique d'AP de différentes intensités**



La figure 9, quant à elle, présente le portrait d'une journée moyenne en termes de comportements sédentaires et de pratique d'AP de différentes intensités dans les écoles de l'étude sur la mesure 15023 (Turcotte et al., 2022), qui servent de données de comparaison aux données du Lab-École. Les chercheurs avaient alors observé que les comportements sédentaires représentent la majeure partie du temps passé à l'école, soit en moyenne 61 % des minutes de la journée scolaire. La proportion du temps quotidien consacré à la pratique d'AP d'intensité légère est de 31 %, alors que la proportion du temps quotidien passé à pratiquer de l'AP d'intensité moyenne à élevée est de 8 %, représentant une moyenne de 33 minutes par jour. Les analyses étant préliminaires, il est impossible à ce stade-ci de déterminer si une différence significative existe entre le niveau d'AP des élèves évoluant au sein d'un *Lab-École* et ceux évoluant dans une école dite « régulière ». Cette question sera analysée en vue du rapport final.

Figure 9. Répartition du temps quotidien selon les comportements sédentaires et le niveau de pratique d'AP de différentes intensités



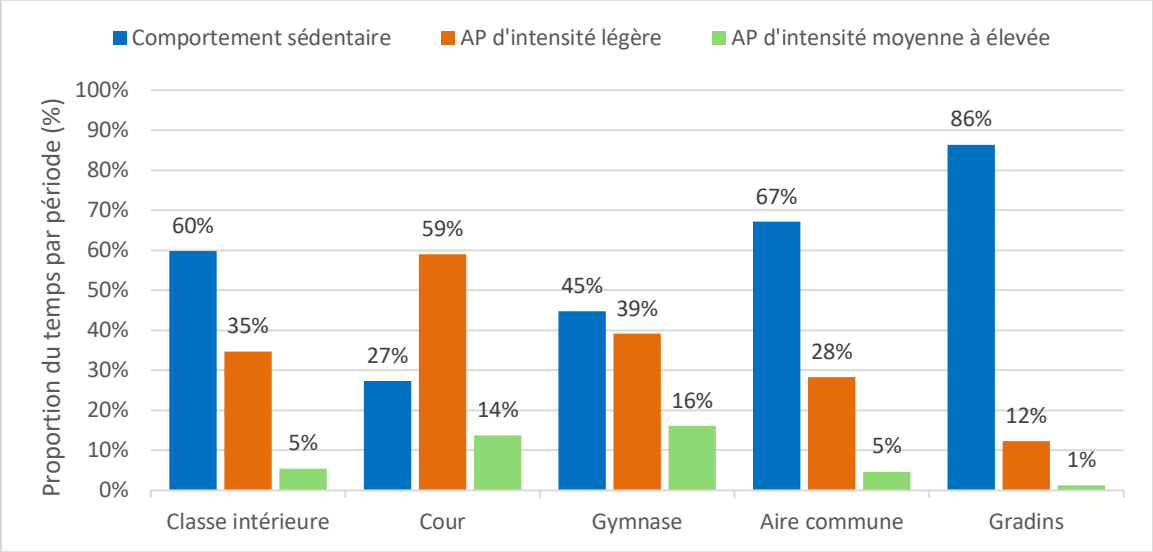
5.6.2. Objectif 2 : appréciation de l'influence des espaces sur l'adoption d'un mode de vie actif

Les données d'accélérométrie recueillies auprès de 78 participants provenant de deux *Lab-École* distincts ont aussi été analysées en fonction des différents espaces présents dans les *Lab-École*. Lors de la collecte de données d'accélérométrie, les enseignant.es

ont complété un journal de bord afin d'indiquer l'espace (ou les espaces) utilisés lors de chacune des périodes. Les espaces qu'ils ont rapporté avoir utilisés lors de la collecte de données sont : la classe intérieure, les gradins, la classe extérieure, la cour, la cuisine, le gymnase et l'aire commune. Certains ont indiqué « autre » à l'occasion, sans toutefois préciser où ils étaient. Les analyses préliminaires portant sur une journée précise dans seulement deux écoles, il est à noter qu'aucun des groupes analysés n'a utilisé la classe extérieure ou la cuisine ce jour-là. Le rapport complet présentera les analyses pour l'ensemble des espaces utilisés.

La Figure 10 présente, pour chacun des espaces, la proportion du nombre de minutes pendant lesquelles les élèves sont a) sédentaires, et du nombre de minutes pendant lesquelles ils pratiquent b) des AP d'intensité légère ou c) des AP d'intensité moyenne à élevée. On y remarque notamment que le gymnase (16 %) et la cour (14 %) sont les deux espaces permettant le plus aux élèves de pratiquer des AP d'intensité moyenne à élevée, alors que les gradins semblent favoriser les comportements sédentaires (86 %). Les élèves semblent aussi majoritairement adopter des comportements sédentaires dans la classe intérieure (60 %) et l'aire commune (67 %).

Figure 10. Répartition de la proportion de comportements sédentaires et d'AP de différentes intensités selon les espaces utilisés



5.6.3. Objectif 3 : appréciation de l'influence des espaces sur l'adoption d'un mode de vie sain et actif

Pour répondre à cet objectif, les résultats quantitatifs par accélérométrie de l'objectif 2 ont été imbriqués aux propos collectés en entrevues, à l'aide de la comparaison côte-à-côte

proposée par Creswell et Clark (2017), en cohérence avec le devis mixte convergent. Cela permet d'identifier les convergences, les divergences et les complémentarités (Creswell et Clark, 2017).

Comme il a été présenté dans les résultats d'accélérométrie, les espaces favorisant les plus hauts niveaux d'AP d'intensité moyenne à élevée sont le gymnase et la cour d'école. Il est important de noter que l'analyse d'accélérométrie est préliminaire et porte sur seulement une journée mesurée dans deux écoles.

Sur le plan qualitatif, les analyses de contenu sont à un stade préliminaire puisqu'elles ont seulement été réalisées sur un corpus partiel de 141 unités de sens provenant d'un premier groupe de cinq enseignantes et d'un deuxième groupe de deux intervenantes d'un seul des *Lab-École*. Des analyses sur les cinq autres écoles seront réalisées ultérieurement et viendront compléter ces résultats.

Le **Tableau 1** illustre la répartition des différents énoncés du corpus partiel selon les espaces, puis précise pour chaque espace le nombre d'énoncés qui sont liés à des unités de sens portant sur un processus facilitant la pratique d'AP ou qui y font obstacle.

Tableau 1. Synthèse de la répartition du corpus partiel

Espaces	Nombre d'énoncés - % du corpus	Facilitants	Obstacles
École dans son ensemble	38 (27 %)	18	20
Cour d'école	21 (14,9 %)	10	11
Espaces extérieurs	19 (13,5 %)	13	6
Cuisine	13 (9,2 %)	8	5
Espaces collaboratifs	13 (9,2 %)	7	6
Gradins	10 (7,1 %)	5	5
Quartier	10 (7,1 %)	9	1
Classe extérieure	8 (5,7 %)	8	0
Salle de classe	7 (5 %)	4	3
Gymnase	2 (1,4 %)	2	0
Total	141 (100 %)	84	57

De façon générale, ce tableau illustre que les personnes ont grandement discuté de leur perception de l'apport des espaces de l'école « en général dans son ensemble » envers la pratique d'AP et les saines habitudes de vie (27 %). Les discours ont par la suite été respectivement dédiés à la cour d'école (14,9 %), aux espaces extérieurs (13,5 %), à la cuisine (9,2 %) ou espaces collaboratifs (9,2 %), aux gradins (7,1 %), au quartier (7,1 %),

à la classe extérieure (5,7 %) et aux salles de classe (5 %). Très peu de propos ont été recueillis au sujet du gymnase.

5.7. Convergence des résultats mixtes

Contrairement à la répartition des discours illustrée au tableau précédent, ce sont le gymnase, la cour d'école et les gradins[1] qui sont les espaces pour lesquels les élèves ont obtenu les plus fortes intensités d'AP et les plus longues durées dans le niveau d'intensité moyenne à élevée pour l'école analysée pour le rapport spécifiquement.

5.7.1. Le gymnase

Le gymnase de l'école correspond à un gymnase traditionnel d'école primaire, mais de grandes fenêtres permettent d'y faire entrer la lumière et de voir à l'extérieur. Très peu de commentaires ont été collectés au sujet du gymnase, probablement en raison du fait qu'aucune personne enseignante en éducation physique et à la santé n'a pris part aux entrevues. Néanmoins, les rares témoignages mentionnent que le gymnase contribue aux saines habitudes de vie dans le domaine physique des élèves et qu'il est magnifique.

5.7.2. La cour d'école

La cour d'école comporte différents espaces : une partie asphaltée, une partie gazonnée, ainsi que des modules de jeux en bois et des terrains de ballon-panier. Les témoignages exposent que la grandeur de la cour d'école est un atout dans le développement des saines habitudes de vie. Elle apporte un sentiment de liberté aux élèves, elle est grande et accessible directement à partir des classes. La cour a un aspect rassembleur favorable à la pratique de différentes AP, et ce, à toutes les saisons. Cependant, l'aménagement de la cour et la disposition des différentes aires de pratiques comportent aussi certains obstacles à la pratique d'AP. Par exemple, durant les dîners et certaines récréations, les élèves sont cloisonnés à l'intérieur de certaines sections de la cour et ne peuvent accéder à tous les espaces dédiés aux différentes AP.

[1] Les analyses d'accélérométrie en cours indiquent que, pour le *Lab-École* dans lequel les entretiens ont eu lieu, l'espace des gradins semblent favoriser la pratique d'AP. Ainsi, dans cette école spécifique, les comportements sédentaires représentent 55 % du temps passé dans les gradins; alors que l'AP d'intensité légère et l'AP d'intensité moyenne à élevée représentent respectivement 42 % et 3 % du temps passé dans les gradins. Ces données sont donc différentes de ce que l'on observe dans les résultats de l'objectif 2 qui inclut plusieurs écoles et, pour cette raison, l'espace des gradins a été sélectionné pour cette section des résultats.

5.7.3. Les gradins

Des gradins de différentes dimensions construits avec de larges paliers permettent aux élèves de s'y installer et d'y travailler. Ils sont aménagés de manière à pouvoir y recevoir un ou deux groupes en même temps et pour qu'une personne enseignante puisse y donner des leçons. On y retrouve du mobilier flexible. Les enseignantes ainsi que les intervenantes de soutien mentionnent que les gradins offrent un grand potentiel de pratique d'AP car les élèves peuvent y bouger, s'asseoir, être debout, se déplacer. Ainsi, dans le cas d'une période d'apprentissage, les enseignantes estiment que l'engagement de l'élève est plus actif comparativement à la même tâche réalisée en salle de classe. Néanmoins, le niveau d'AP est fortement tributaire de la nature des activités qui s'y déroulent. Par exemple, les gradins permettent de faire différentes activités comme le yoga ou des jeux actifs avec les élèves, puisqu'ils offrent beaucoup d'espace et permettent d'accueillir beaucoup d'élèves. De plus, cet espace est propice à engager les élèves dans le mouvement à différents moments de la journée, car il est utilisé par plusieurs personnes (enseignantes, service de garde) quotidiennement.

Les participantes enseignantes soulignent que la logistique organisationnelle soutenant l'utilisation de cet espace n'a pas atteint son plein potentiel. Son usage doit être réfléchi pour éviter des périodes de ménage pendant lesquelles il pourrait être utilisé et pour optimiser les activités pouvant s'y tenir.

5.7.4. Les leviers et les obstacles généraux

En plus de la répartition du discours selon les espaces, le tableau 1 (page 42) expose également que les personnes témoignent de plus de facteurs facilitants (n = 84) comparativement aux facteurs faisant obstacle à l'AP et aux saines habitudes de vie (n = 57).

À ce sujet, les entrevues mettent globalement en lumière l'apport mutuel des espaces en lien avec l'AP et l'environnement physique de l'école. Tout d'abord, l'accessibilité et la proximité des différents espaces expliquent grandement la mise en place de périodes d'AP au sein de l'école. Plus précisément, l'accessibilité de la cour depuis la salle de classe, la proximité des espaces actifs du quartier et l'accès facile à la classe extérieure favorisent les déplacements et permettent aux élèves de bouger. En parallèle, la grandeur de l'école et des espaces tels que les gradins, facilitent aussi les déplacements et les saines habitudes de vie chez les élèves selon ces personnes.

Cependant, plusieurs obstacles peuvent potentiellement nuire à rendre les élèves plus actifs. Ainsi, la sécurité semble être un enjeu dans certains espaces collaboratifs, dans les gradins et lorsque les enseignantes vont enseigner à l'extérieur, dans le quartier. Également, l'appropriation de l'usage des différents espaces requiert du temps, voire un certain accompagnement de la part des personnes enseignantes. Plusieurs s'accordent aussi sur le fait que l'utilisation des espaces extérieurs requiert une grande structure organisationnelle. Par exemple, l'enseignement à l'extérieur nécessite beaucoup de modélisation de la part des personnes enseignantes auprès des élèves avant de pouvoir utiliser les espaces avec efficacité.

5.7.5. Volet alimentation et plaisir d'apprendre

Au-delà de l'activité physique et des espaces, l'alimentation émerge comme un levier important du bien-être et du plaisir d'apprendre chez les élèves. Comme en témoigne une enseignante, l'exposition à des contextes éducatifs où la cuisine est mise de l'avant suscite curiosité, émerveillement et engagement :

« Et puis, il n'y a pas juste au niveau moteur, il y a la cuisine. [...] Ce n'est pas tous les enfants qui voient leur mère, leur père cuisiner, leur famille qui cuisine. Ah, mais qu'est-ce que vous faites? Ils s'intéressent à l'alimentation, tout ça. »

Ce regard pédagogique révèle combien les espaces et les activités liés à l'alimentation, lorsqu'ils sont intégrés à la vie scolaire, permettent de développer non seulement des compétences, mais aussi une relation positive la notion de cuisiner. Les élèves manifestent une augmentation de leur intérêt pour la cuisine, l'alimentation et les enjeux agroalimentaires, accompagnée d'un sentiment de fierté et de plaisir de découvrir de nouveaux goûts. Ce rapport à l'alimentation se prolonge au-delà de l'école, à travers un désir de partager ou de reproduire à la maison les expériences réalisés à l'école. Ainsi, le volet alimentation contribue à la mission éducative des Lab-École en ancrant l'apprentissage dans le concret et le quotidien, tout en renforçant les saines habitudes de vie en lien avec l'alimentation.

5.8. Faits saillants

Les interprétations potentielles des résultats sont largement limitées par l'état préliminaire des analyses en cours. Néanmoins, à ce stade, certains constats émergent et appellent à approfondir les analyses pour le rapport final. En ce qui concerne l'appréciation de

l'influence des espaces des *Lab-École* sur les niveaux d'AP, les résultats partiels montrent que :

- Les comportements sédentaires sont observés, en moyenne, pendant plus de la moitié du temps passé dans les *Lab-École*, ce qui semble comparable à ce qui a été observé dans d'autres écoles du Québec.
- Les comportements sédentaires et l'AP d'intensité légère ou d'intensité moyenne à élevée présente une grande variabilité d'un espace à l'autre, et parfois aussi une grande variabilité à l'intérieur d'un même espace.
- Une grande proportion de la variation du nombre de minutes de comportements sédentaires et du nombre de minutes d'AP d'intensité légère ou d'intensité moyenne à élevée est probablement expliquée par d'autres facteurs, comme la nature des activités pédagogiques proposés dans ces espaces.

En ce qui concerne l'appréciation de l'influence des espaces sur l'adoption d'un mode de vie actif, les analyses mixtes convergentes partielles réalisées sur les données d'un seul *Lab-École* montrent que :

- Il y a un apport mutuel entre l'environnement général de l'école, les espaces et la pratique d'AP.
- Le gymnase et la cour d'école sont les espaces les plus propices à des niveaux moyens à intenses d'AP.
- L'accessibilité et la proximité des espaces sont des facilitants.
- La grandeur des espaces comme la cour et les gradins facilite la tenue d'AP, suscite des déplacements et la mobilisation des élèves.
- La sécurité est un obstacle à l'utilisation de certains espaces (gradins, quartier).
- Le temps d'appropriation des espaces et l'exploration de leurs potentiels d'utilisation sont essentiels pour soutenir le personnel scolaire à les mobiliser efficacement.
- Il y a une réflexion d'ordre organisationnel à avoir au sein des équipes-écoles pour optimiser l'usage des espaces dans les différentes périodes de la journée.
- Augmentation de l'intérêt à l'égard de la cuisine, de l'alimentation et du volet agroalimentaire
- Fierté, découverte de goûts et d'intérêts
- Désir de reproduire à la maison ou de partager avec des proches des découvertes alimentaires

5.9. Recommandations

- ***Favoriser une planification pédagogique intégrée aux espaces***

Les écrits soulignent que les environnements scolaires ne génèrent pas automatiquement de comportements actifs – l'intention pédagogique et la planification des activités sont essentielles (Barrett et al., 2015 ; Dudley et al., 2011; Fortin et al., 2024). Former les enseignant.es à concevoir des séquences pédagogiques exploitant activement les différents espaces. Intégrer les caractéristiques spatiales dans la planification des apprentissages.

- ***Assurer une appropriation progressive des espaces par le personnel scolaire***

L'appropriation des lieux influence la capacité à les mobiliser de manière créative et efficace (Imms et Byers, 2017 ; Legendre et al., 2020). Il est nécessaire d'offrir du temps dédié à l'exploration pédagogique des espaces par les enseignant.es et les élèves. Également, proposer des ateliers de coconception avec les équipes-écoles sur les usages possibles des lieux en lien avec le mouvement et l'activité physique.

- ***Varier les usages pédagogiques des espaces pour éviter la sédentarité***

Les études sur les environnements d'apprentissage flexibles recommandent d'alterner les postures et les rythmes d'activité (OECD, 2017 ; Maher et al., 2022; Trudeau, et Laurencelle, 2013). Encourager les changements de posture (assis/debout/marche) pendant les activités et alterner les moments sédentaires avec des périodes d'activité légère ou modérée intégrée à l'enseignement.

- ***Valoriser les espaces extérieurs dans l'offre pédagogique***

Les études montrent les effets bénéfiques de l'apprentissage en contexte extérieur et en plein air sur l'engagement et l'AP (Dyment et Bell, 2008 ; Brussoni et al., 2015). Encourager l'utilisation de la cour, du quartier et des espaces verts dans des contextes disciplinaires variés, ainsi que fournir du matériel mobile et adapté à l'enseignement à l'extérieur.

- ***Mettre en place un accompagnement professionnel sur l'usage actif des lieux***

Le changement de pratique passe souvent par le développement professionnel continu (Després et Vinatier, 2013). Offrir des formations en pédagogie active et encourager des communautés de pratique centrées sur l'usage des espaces.

- ***Évaluer en continu les usages et l'influence sur l'activité physique des élèves***

La documentation des effets perçus et observés permet une amélioration continue des pratiques et des environnements (Uline et Tschannen-Moran, 2008). Mettre en place des mécanismes d'observation et de rétroaction sur l'usage des espaces. Impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs environnements d'apprentissage, et poursuivre le monitorage de l'accélérométrie.

6. Les enseignant.es : interactions, bien-être et sentiment d'efficacité

Depuis plusieurs années, on constate une sensibilisation du monde éducatif à la question de l'environnement physique scolaire. Les nombreuses publications internationales (Organisation de coopération et de développement économiques, 2001; 2011) sur l'école du 21e siècle ont constitué une étape décisive dans la prise en compte du rôle de l'environnement physique dans les expériences scolaires des élèves et des enseignant·es. La création de l'environnement éducatif peut ainsi influencer les interactions sociales qui en découlent et le développement cognitif et socoiaffectif des élèves (Broto, 2013; Huynh et al., 2013).

En effet, parmi les facteurs de protection qui influencent positivement la santé mentale des élèves et celles des enseignant·es, et diminuent l'exposition aux facteurs de stress, on retrouve la qualité de l'environnement scolaire, de l'aménagement des lieux et des interactions en classe (Amoly et al., 2014), de même que les relations bienveillantes et le soutien social entre les élèves et les enseignant·es (Heaney et Israël, 2008; Kruger et al., 2007). Également, plus le sentiment d'efficacité face à l'enseignement est élevé, moins les enseignant·es vivent de stress et plus ils sont confiant.es leurs pratiques.

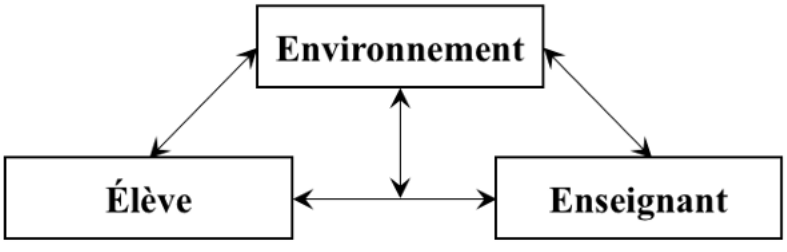
Appuyé sur les travaux de Hamre et ses collaborateurs (2013), les pratiques d'enseignement reposent principalement sur les interactions entre l'enseignant·e et les élèves en classe. Le *Teaching Through Interactions* (TTI) découle de leurs travaux et propose que les pratiques d'enseignement qui soutiennent l'apprentissage scolaire et socioémotionnel se déclinent en trois domaines constitutifs : 1- la **soutien émotionnel**, 2- l'**organisation de la classe** et, 3- le **soutien à l'apprentissage** (Curby et al., 2013; Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2008). Ces trois domaines ne réfèrent pas à un paradigme spécifique aux sciences de l'éducation, ils offrent plutôt un cadre d'analyse des pratiques d'enseignement. En effet, il est démontré que la maitrise de ces trois domaines

de pratiques d'enseignement favorise l'**engagement de l'élève** dans la tâche qui lui est proposée (Hamre et al., 2013).

Le ***soutien émotionnel*** renvoie à la sensibilité et la réceptivité de l'enseignant ·e envers les élèves. Ce soutien se rapporte aux comportements de l'enseignant·e qui aide l'enfant à développer des relations positives avec les pairs, à développer un intérêt envers l'apprentissage et à se sentir confortable dans la classe. L'***organisation de la classe*** renvoie à la manière dont l'enseignant·e aménage et gère la classe. Cela se traduit par une gestion de classe qui permet aux élèves d'optimiser leur temps d'engagement, leur autonomie, de réguler leurs comportements et de maintenir leur intérêt dans les situations d'apprentissage (Pianta, La Paro et al., 2008). Enfin, le ***soutien à l'apprentissage*** renvoie aux stratégies pédagogiques mises en place selon les besoins des élèves et favorise la capacité des élèves à trouver des stratégies par eux-mêmes et à réfléchir en profondeur sur les contenus (Curby et al., 2013).

Le modèle théorique du *Teaching Through Interactions* est à la base de l'outil d'observation utilisé dans le cadre de cette recherche : *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) et suggère que les conditions de l'environnement et l'enseignant·e influencent les comportements des élèves (Hamre et Pianta, 2006; Hamre et al., 2007; Pianta, La Paro et al., 2008). Comme illustré à la figure 11, l'environnement scolaire concerne tous les aspects de l'expérience quotidienne et les interactions sociales que l'élève a avec son enseignant et son environnement scolaire.

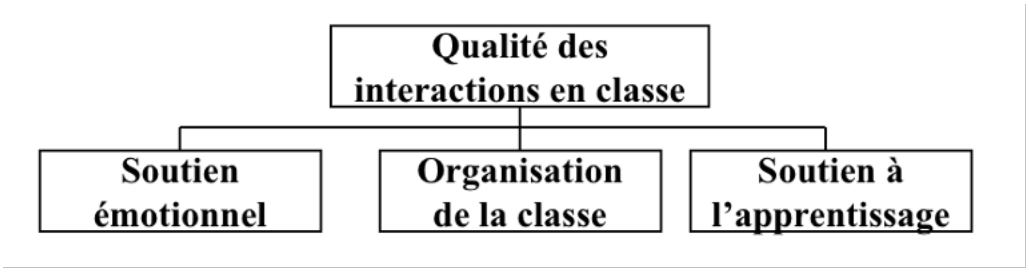
Figure 11. Adaptation du modèle de Hamre et Pianta (2006)



La création de l'environnement éducatif peut ainsi influencer les interactions sociales qui en découlent et le développement cognitif et socioaffectif des élèves (Broto, 2013; Huynh

et al., 2013). En outre, comme le montre la figure 12, ce modèle est à la base d'un outil d'observation, l'outil CLASS, qui permet de mesurer la qualité des interactions entre les élèves et les enseignant·es.

Figure 12. Modèle CLASS (Pianta et al., 2008)



6.2. Objectifs de recherche

- Apprécier les retombées du programme du Lab-École sur le bien-être psychologique et le stress des enseignant·es.
- Apprécier les retombées du programme du Lab-École sur la satisfaction professionnelle des enseignant·es
- Apprécier les retombées du programme du Lab-École sur le sentiment d'efficacité personnel et collectif des enseignant·es

6.3. Méthodologie

Afin de répondre aux objectifs de recherche, une méthodologie mixte a été utilisée. Ce protocole de recherche a permis de collecter des données quantitatives et des données qualitatives simultanément, de manière indépendante.

6.4. Instruments de collecte de données

Les instruments de mesure utilisés afin de répondre aux questions de recherche de cette section recouvrent un outil d'observation, ainsi que des échelles psychométriques. Chaque instrument, ainsi que son construit et ses qualités psychométriques sont présentés.

6.4.1. Qualité des interactions en classe (CLASS) (Pianta, LaParo et Hamre, 2008)

Le CLASS – Classroom Assessment Scoring System est un outil d'observation standardisé qui permet d'évaluer la **qualité des interactions en classe** entre les enseignant·es et les élèves. Il repose sur l'idée que ces interactions sont centrales pour favoriser le développement socioémotionnel et cognitif des élèves. L'outil est utilisé à des fins de recherche, d'évaluation et de développement professionnel. Il est applicable à différents niveaux scolaires (préscolaire, primaire, secondaire) avec des versions adaptées selon l'âge des élèves. Le CLASS évalue trois grands domaines de l'interaction en classe, chacun comprenant plusieurs sous-dimensions :

1. Soutien émotionnel (α = 0,83) : climat positif; sensibilité de l'enseignant·e; regard sur les perspectives des élèves.
2. Organisation de la classe (α = 0,97) : gestion du comportement; productivité; formats d'apprentissage efficaces.
3. Soutien à l'apprentissage (Instructional Support) (α = 0,82) : développement du concept; qualité de la rétroaction; modélisation du langage.

Procédures aux enseignant·es pour la captation vidéo : vous devez préparer une activité d'apprentissage dans la discipline que vous voulez (français, mathématiques, éthique et culture, etc.). Cette activité doit durer au minimum 25 minutes et maximum 60 minutes.

Procédure de cotation : les observateur·rices formé·es notent chaque dimension sur une échelle de 1 à 7, où des scores plus élevés reflètent une meilleure qualité d'interactions. Les observations sont réalisées à partir de vidéos ou d'observations en direct, sur des séquences d'environ 20 à 30 minutes.

6.4.2. Stress perçu (Ferguson et al., 1999)

L'échelle du stress perçu (Perceived Stress Scale, version de Ferguson et al., 1999) est un questionnaire autorapporté qui mesure la perception subjective du stress**,** c'est-à-dire, la manière dont une personne évalue les situations de sa vie comme étant stressantes, incontrôlables ou accablantes. Elle ne mesure pas les événements stressants en tant que tels, mais l'expérience personnelle du stress. Elle est souvent utilisée en psychologie de la santé, en milieu professionnel ou scolaire pour détecter le stress perçu et évaluer les effets des interventions psychologiques. Cette échelle est composée de 16 items et se

répond à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points (de « jamais » à « très souvent »). Exemples d'items :

- Vous êtes-vous senti incapable de contrôler les choses importantes dans votre vie ?
- Vous êtes-vous senti stressé par des choses que vous ne pouviez pas maîtriser ?

6.4.3. Sentiment d'efficacité personnelle (Tschannen-Moran et Woolfolk, 2001; version française Ménard et al., 2012)

L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignant·es est un questionnaire autorapporté qui mesure la croyance dans la capacité à influencer positivement l'apprentissage et la motivation des élèves**,** y compris dans des situations difficiles. Cette échelle constitue un prédicteur important de la pratique enseignante, de la persévérance professionnelle et de la qualité des interactions en classe. L'échelle évalue trois dimensions principales du SEP chez les enseignant·es : 1) efficacité dans la gestion de la classe; 2) efficacité dans l'engagement des élèves; 3) efficacité dans les stratégies d'enseignement (pratiques pédagogiques). La version courte de l'échelle, composée de 12 items, a été utilisée. L'échelle de Likert est en 9 points (de « pas du tout capable » à « tout à fait capable »). Exemples d'items :

- Dans quelle mesure pouvez-vous gérer des comportements perturbateurs en classe ?
- Dans quelle mesure pouvez-vous motiver les élèves les moins impliqués ?
- Dans quelle mesure pouvez-vous utiliser des stratégies pédagogiques efficaces ?

6.4.4. Sentiment d'efficacité collective (Tschannen-Moran et Barr, 2004; version française, Clément et al., 2017)

L'échelle du sentiment d'efficacité collective (SEC) est un questionnaire autorapporté qui mesure la croyance partagée par les membres d'une équipe éducative (les enseignant·es d'un même établissement) en leur capacité conjointe à influencer positivement les apprentissages et le développement des élèves. Cette croyance collective joue un rôle central dans le climat scolaire, la collaboration professionnelle et la réussite éducative des élèves. L'échelle est composée de 12 items, dans la version française validée, et se

répond à partir d'une échelle de Likert en 6 points (de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord »). Exemples d'items :

- En tant qu'enseignant·es, nous savons comment motiver les élèves démotivés ?
- Nous pouvons aider les élèves à progresser, même s'ils ont des difficultés ?
- Ensemble, nous avons les compétences pour gérer les comportements problématiques ?

6.4.5. Environnement organisationnel (Hoy et Sweetland, 2001)

L'échelle d'environnement organisationnel (Organizational Climate Index) – aussi appelé *School Climate Index*, est un questionnaire autorapporté qui vise à mesurer le climat organisationnel perçu dans les établissements scolaires, notamment dans les écoles primaires et secondaires. Il mesure les caractéristiques de l'environnement organisationnel qui influencent la performance des enseignant·es et des élèves. L'échelle comprend quatre dimensions clés du climat organisationnel : 1) soutien administratif ; 2) ouverture des enseignant·es; 3) pression académique; 4) interaction communautaire. Le questionnaire est complété par les enseignant·es à partir d'une échelle de Likert à 5 points (souvent de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord »). Exemples d'items :

- La structure administrative entrave la réussite des élèves
- La structure administrative freine l'innovation

6.4.6. Soutien organisationnel (Ross et al., 2004)

L'échelle de soutien organisationnel est un questionnaire autorapporté basé sur le *Perceived Organizational Support* (Eisenberger et al., 1986), adapté au contexte scolaire. Cette échelle vise à mesurer la perception des enseignant·es du soutien qu'il·elles reçoivent de la part de leur organisation (administration, direction, CSS). Il s'agit d'une adaptation du concept de soutien organisationnel perçu, appliqué au contexte éducatif. Le soutien organisationnel perçu fait référence à la mesure dans laquelle les enseignant·es croient que leur organisation valorise leur contribution et se soucie de leur bien-être. Il s'inscrit dans la théorie de l'échange social et a des effets sur la motivation, l'engagement, le bien-être et la performance. L'échelle est composée de 40 items dans la version complète qui se répondent sur une échelle de Likert à 6 points (de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord »). Exemples d'items :

- L'administration scolaire valorise mes efforts.

- Mon établissement s'intéresse réellement à mon bien-être.
- Je peux compter sur un soutien adéquat si je rencontre des difficultés professionnelles.

6.4.7. Satisfaction au travail (Blais et al., 1989)

L'échelle de satisfaction au travail (Blais et al., 1989) est un questionnaire autorapporté qui vise à mesurer le niveau de satisfaction générale au travail, en tenant compte de différents aspects de l'expérience professionnelle. Elle s'inscrit dans la perspective de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan) et évalue dans quelle mesure le travail répond aux besoins psychologiques fondamentaux. L'échelle est composée de 36 items dans la version complète et se répond sur une échelle de Likert à 7 points (1 = pas du tout satisfait, 7 = tout à fait satisfait). L'échelle couvre six dimensions de la satisfaction au travail, chacune mesurée par 6 items : 1) satisfaction à l'égard des supérieurs; 2) satisfaction à l'égard des collègues; 3) satisfaction à l'égard de la nature du travail; 4) satisfaction à l'égard des conditions matérielles; 5) satisfaction à l'égard de la reconnaissance; 6) satisfaction globale. Exemples d'items :

- Je suis satisfait des relations que j'entretiens avec mes collègues.
- J'ai le sentiment que mon travail est reconnu à sa juste valeur.
- Je suis satisfait de l'environnement matériel dans lequel je travaille.

6.5. Résultats

Au total, **70 enseignant·es ont pris part au projet de recherche entre 2022 et 2025**. Les enseignant·es étaient d'abord sollicités à participer au projet de recherche avant de leur arrivée dans un Lab-École (T1), puis au printemps de chaque année de fréquentation d'un Lab-École – soit une année après (T2 et T3). Les enseignant·es étaient invité·es à compléter un questionnaire à tous les temps de mesure. De plus, à partir du second temps de mesure, ils étaient également sollicités afin de prendre part à des entrevues individuelles et de groupe. Les données présentées dans la section qui suit sont tirées que du volet quantitatif de la collecte de données.

6.5.1. Qualité des interactions en classe (CLASS) (Pianta, LaParo et Hamre, 2008)

Les enseignant·es des Lab-École (n = 20) se distinguent par un meilleur soutien émotif (4,82) que leurs collègues américains dans les deux études comparées (4,05 et 3,80) (Kanbe et al., 2013; Pianta et Allen, 2011). Cela suggère une plus grande chaleur relationnelle et sensibilité aux besoins scolaires et affectifs des élèves. En organisation de la classe, les enseignant·es québécois ont des résultats légèrement inférieurs (5,30) à ceux des enseignant·es américains, surtout dans l'étude de Kane et al. (6,01) (2013), ce qui pourrait indiquer une gestion un peu moins structurée ou des routines moins efficaces. Le soutien à l'apprentissage est comparable entre les groupes, bien que légèrement plus élevé au Québec (3,81) – ce qui suggère une certaine équivalence dans la stimulation cognitive et les pratiques d'enseignement visant la compréhension. En ce qui concerne l'engagement des élèves, les enseignant·es du Lab-École affichent une moyenne un peu plus basse (4,27), ce qui pourrait signaler un défi à maintenir une participation soutenue en classe par rapport aux enseignant·es américains.

En résumé, les enseignant·es du Lab-École ayant pris part au projet de recherche se démarquent surtout par leur relation affective avec les élèves, mais pourraient gagner à raffiner la gestion de classe et les stratégies pour maximiser l'engagement des élèves. Les résultats sont présentés ci-bas dans la figure 13.

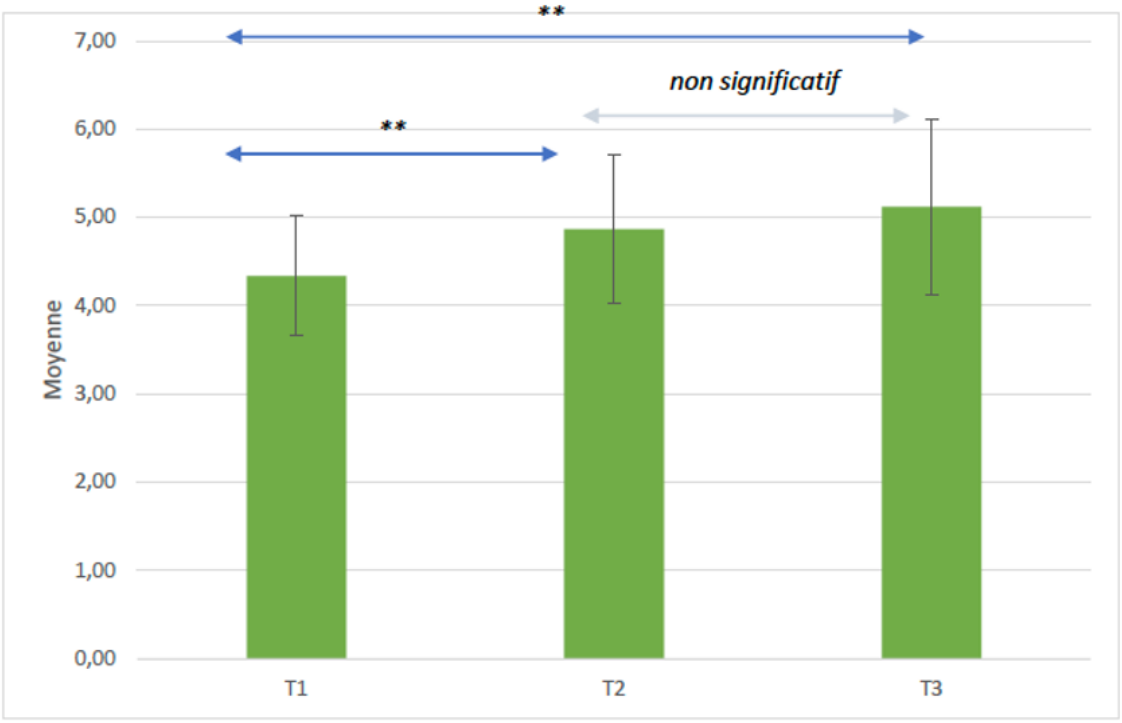
Figure 13. Comparaison de la qualité des interactions dans les classes de 2e et 3e cycle du primaire

	Québec Lab-École (*N* = 20 enseignants) *M* (*ÉT*)	USA Pianta et Allen (2011) (*N* = 78 enseignants) *M* (*ÉT*)	USA Kane et al. (2013) (*N* = 1333 enseignants) *M* (*ÉT*)
Soutien émotif	4,82 (0,98)	4,05 (0,94)	3,80 (0,64)
Organisation de la classe	5,30 (0,66)	5,63 (0,61)	6,01 (0,55)
Soutien à l'apprentissage	3,81 (0,86)	3,71 (0,66)	3,58 (0,60)
Engagement de l'élève	4,27 (1,01)	4,55 (0,75)	4,70 (0,56)

6.5.2. Stress perçu (SP) *(Ferguson et al. 1999) : ils sont en adaptation !*

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de stress perçu à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la perception du stress entre le T1 et le T2, et entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif qui s'opère entre le T1 et le T2 apparait normal. Cette perception de stress apparait normale dans un contexte où les enseignant·es sont dans de nouveaux environnements, ont peu de contrôle sur la situation, et que leur ego est relativement menacée par l'exigence de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement. Ils sont en adaptation! Voir les résultats présentés à la figure 14 ci-bas.

Figure 14. Évolution du stress perçu entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

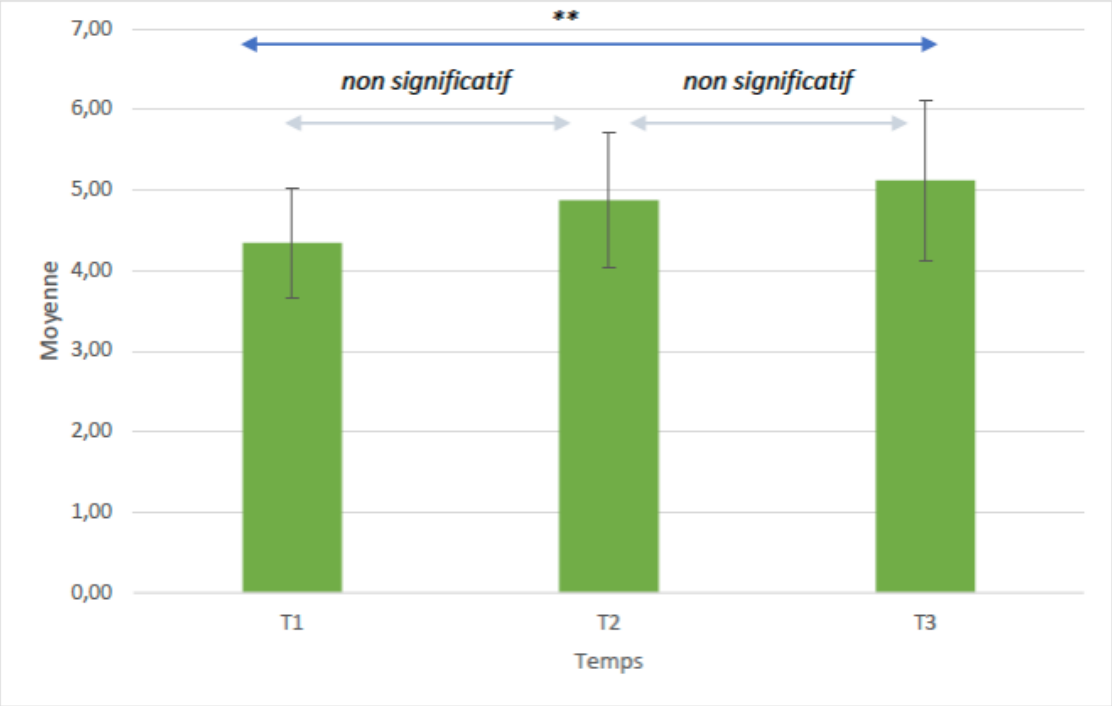


F(2; 50,97) = 9,50; p < 0,001

6.5.3. Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) *(Tschannen-Moran et Woolfolk, 2001; version française Ménard et al., 2012)* : ils·elles sont plus confiant·es !

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle du SEP à l'engagement scolaire des élèves (EPENG) entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T1 et le T2, et entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T3 suggère que les enseignant·es développent, au fil du temps, une forme de confiance individuelle en leurs pratiques à engager les élèves au plan scolaire. Voir les résultats présentés à la figure 15 ci-bas.

Figure 15. Évolution du SEP à l'engagement scolaire des élèves entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

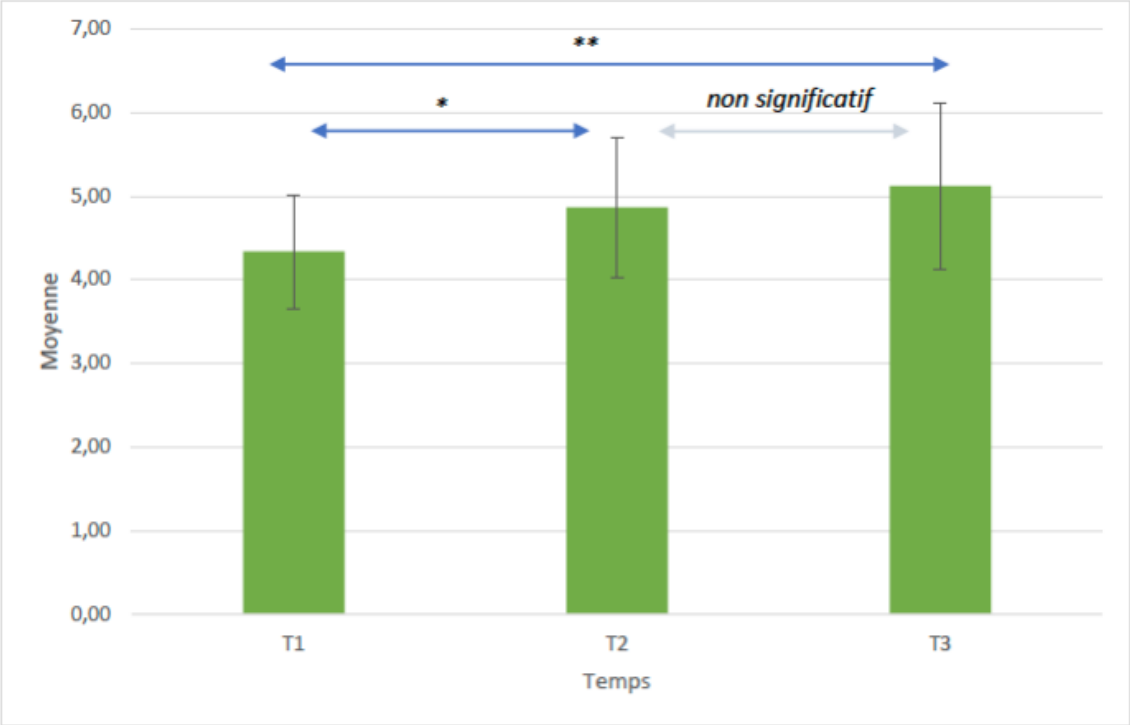


$F(2; 54{,}28) = 6{,}23; p < 0{,}01$

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle du SEP à déployer des stratégies pédagogiques auprès des élèves (EPSTR) entre le T1 et le T2 et entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2,

ainsi qu'entre le T1 et le T3, suggère que les enseignant·es développent, au fil du temps, une forme de confiance individuelle en leur capacité à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et d'apprentissage auprès des élèves. Voir les résultats présentés à la figure 16 ci-bas.

Figure 16. Évolution du SEP au déploiement de stratégies entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



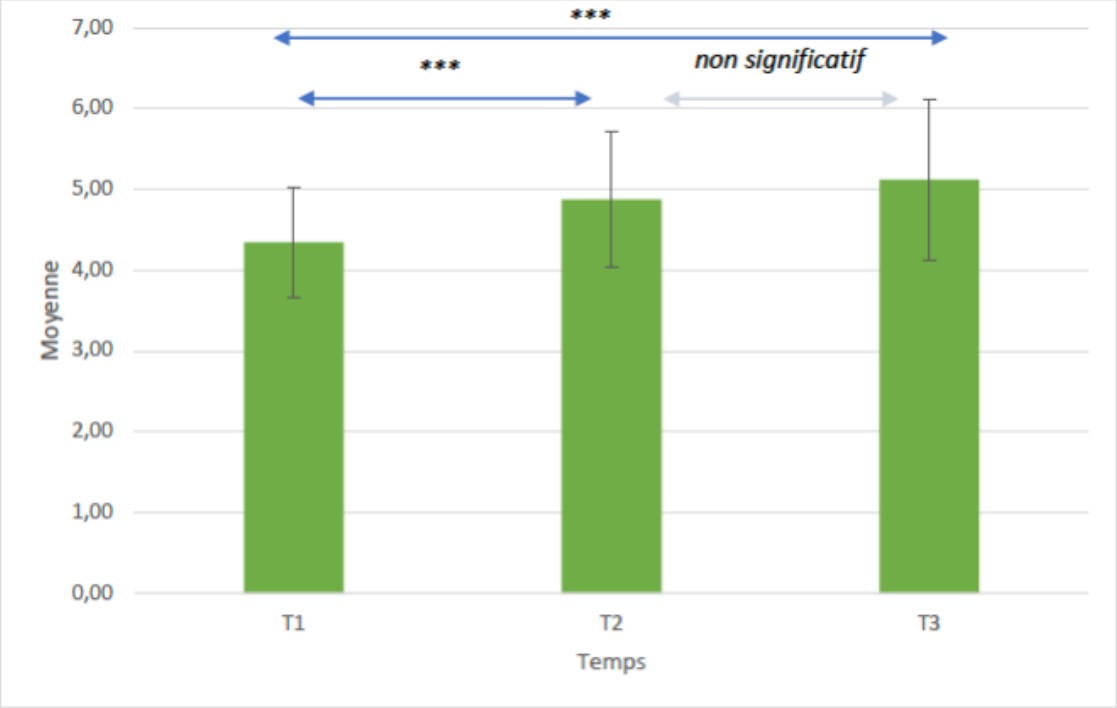
F(2; 50,99) = 7,12; p < 0,01

6.5.4. Sentiment d'efficacité collective (SEC) (Tschannen-Moran et Barr,2004 ; version française, Clément et al., 2017) : ils·elles sont plus confiant·es en équipe !

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de sentiment d'efficacité collective (SEC) à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle du SEC à déployer des stratégies pédagogiques auprès des élèves (ECSTR) entre le T1 et le T2 et entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2,

ainsi qu'entre le T1 et le T3, suggère que les enseignant·es développent, au fil du temps, une forme de confiance collective (en équipe-école) en leur capacité à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et d'apprentissage auprès des élèves. Voir les résultats présentés à la figure 17 ci-bas.

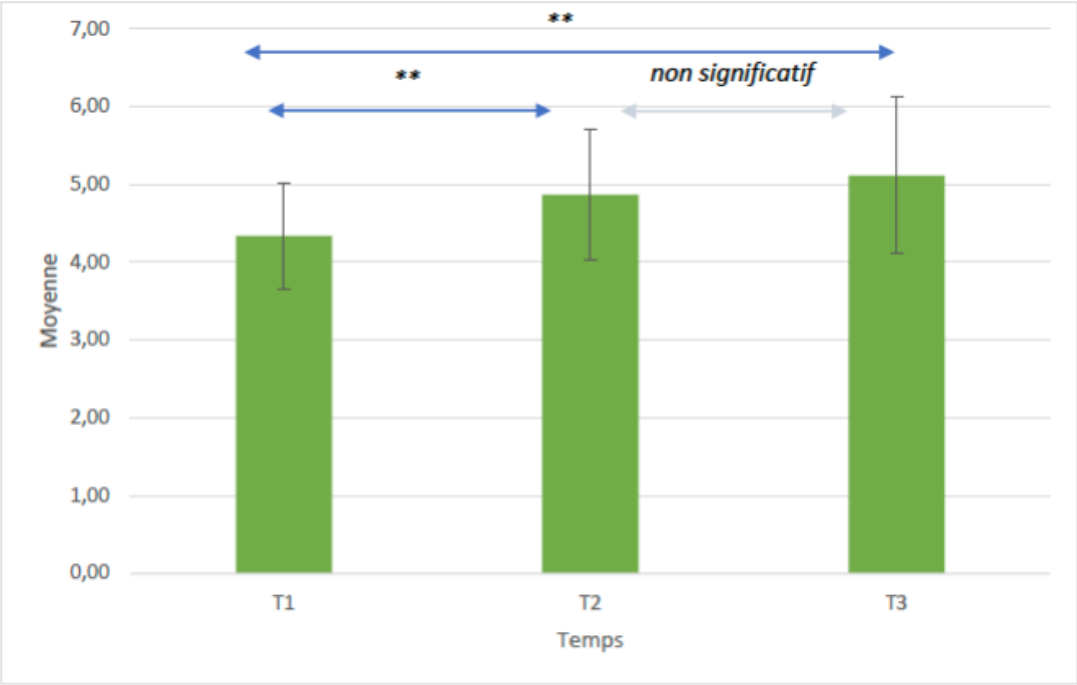
Figure 17. Évolution du SEC au déploiement de stratégies pédagogiques auprès des élèves entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



F(2; 43,65) = 18,89; p < 0,001

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de sentiment d'efficacité collective à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle du SEC à gérer la classe (ECGC) entre le T1 et le T2 et entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2, ainsi qu'entre le T1 et le T3, suggère que les enseignant·es développent, au fil du temps, une forme de confiance collective (en équipe-école) en leur capacité de gestion de classe. Voir les résultats présentés à la figure 18 ci-bas.

Figure 18. Évolution du SEC en gestion de classe entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

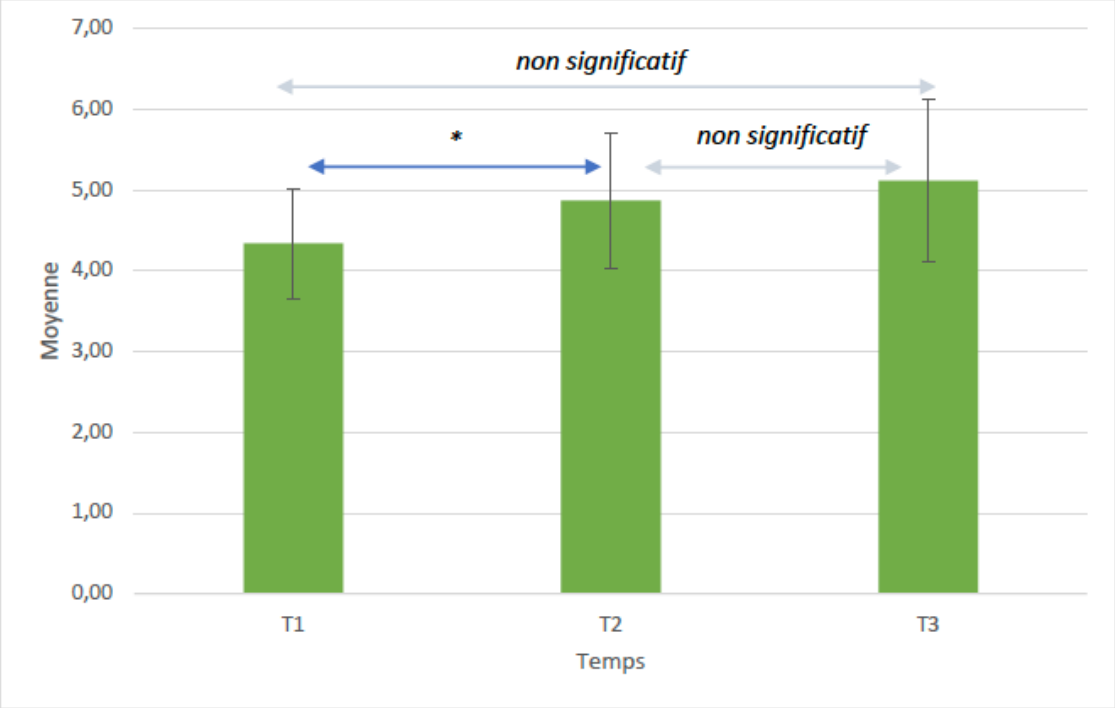


F(2; 48,39) = 8,48; p < 0,001

6.5.5. Soutien organisationnel *(Ross et al., 2004) : ils·elles ont développé une culture collaborative et font confiance à leur direction!*

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle du soutien organisationnel à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle Culture de collaboration (CONC) entre le T1 et le T2**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3, ni entre le T1 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2, suggère que les enseignant·es développent, au fil du temps, une culture de collaboration en équipe-école. Nous posons l'hypothèse que cet effet pourrait s'expliquer par le déploiement des communautés de pratique par l'organisme Lab-École dès le départ, et du travail collaboratif exigé dans le processus d'innovation. Voir les résultats présentés à la figure 19 ci-bas.

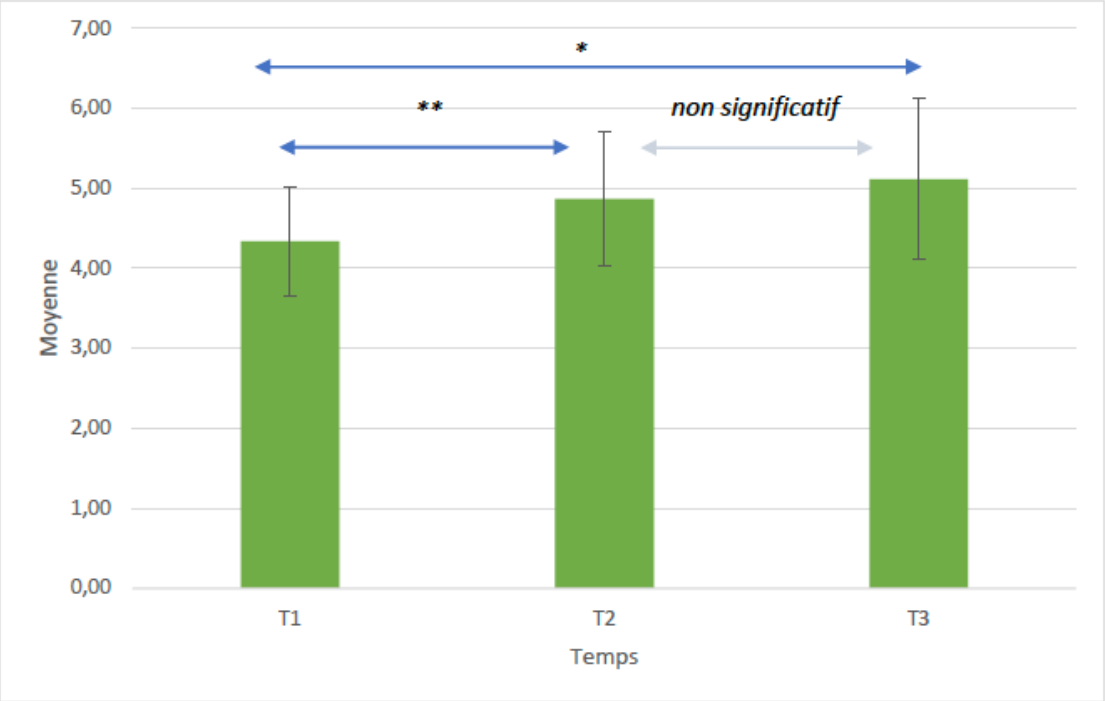
Figure 19. Évolution de la culture de collaboration entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



F(2; 53,79) = 3,6; p < 0,05

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle du soutien organisationnel à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle Besoins pris en compte dans la planification (BES) entre le T1 et le T2, ainsi qu'entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2, et le T1 et le T3, suggère que les enseignant·es ont le sentiment que leurs besoins, ainsi que les besoins des élèves, sont considérés et pris en compte par l'administration et la direction d'école. Voir les résultats présentés à la figure 20 ci-bas.

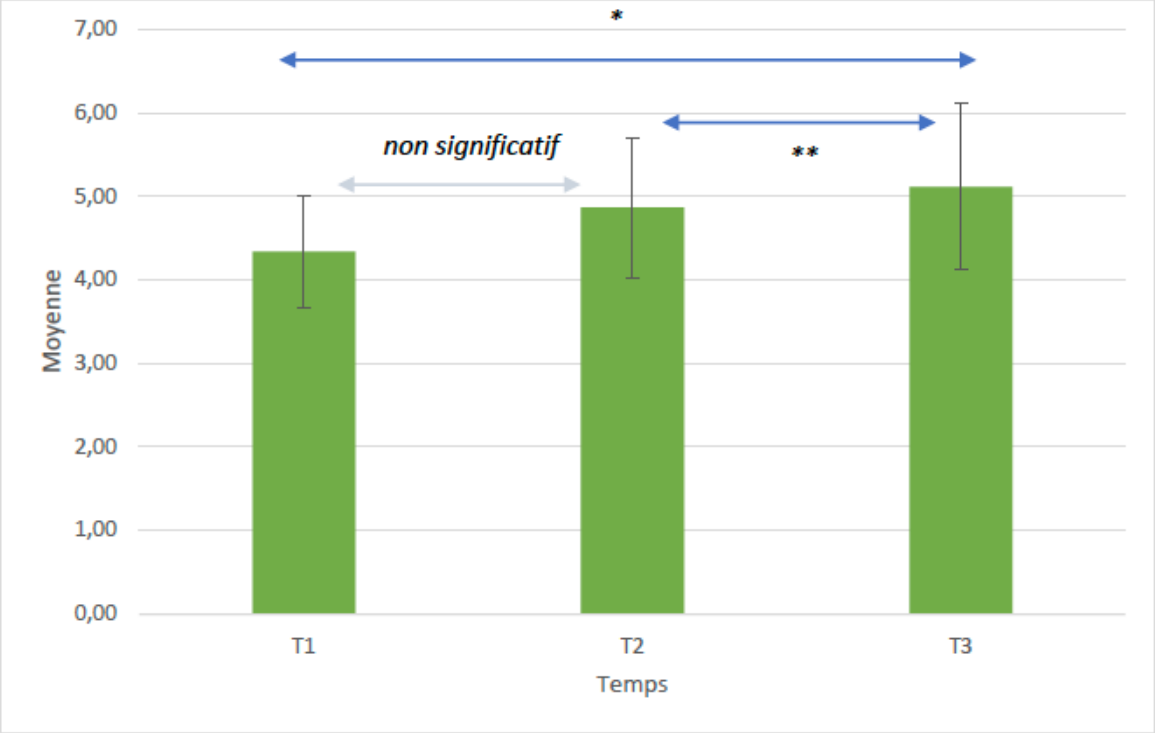
Figure 20. Évolution des besoins pris en compte dans la planification entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



$F(2; 43{,}92) = 6{,}63; p < 0{,}01$

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle du soutien organisationnel à travers le temps révèle une **augmentation statistiquement significative de la sous échelle Leadership pédagogique (LEAD) entre le T1 et le T3, ainsi qu'entre le T2 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T1 et le T2. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T3, et le T2 et le T3, suggère que les enseignant·es reconnaissent le leadership de leur direction d'école. Ils ont le sentiment que la direction travaille pour eux, dans l'intérêt commun d'un bon fonctionnement et d'un bon climat scolaire. Également, cette évolution, qui pourrait être caractérisée comme plus tardive, s'expliquerait par le fait qu'il doit y avoir un temps d'exposition et le développement d'une relation de confiance avec la direction avant d'en apprécier ses qualités de leader. Voir les résultats présentés à la figure 21 ci-bas.

Figure 21. Évolution du leadership pédagogique entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)

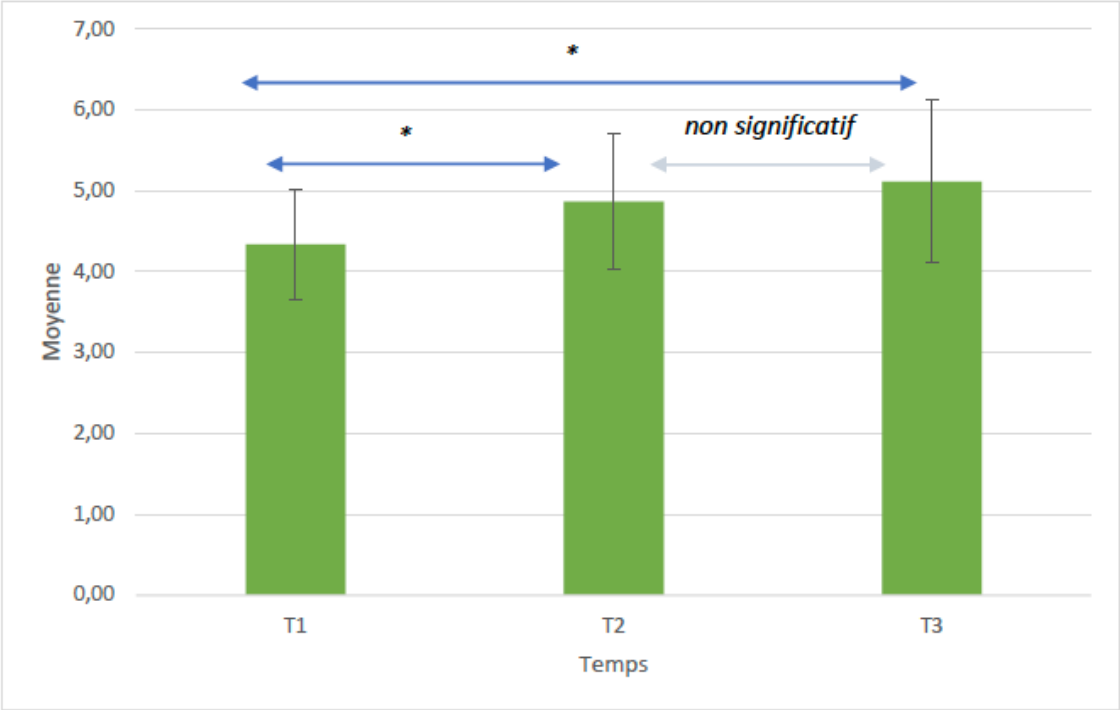


F(2; 66,38) = 6,85; p < 0,01

6.5.6. Satisfaction au travail *(SAT) (Blais et al., 1989) : ils·elles ont une plus grande satisfaction au travail !*

L'analyse de l'évolution des scores à l'échelle de satisfaction au travail, à travers le temps, révèle une **augmentation statistiquement significative entre le T1 et le T2, ainsi qu'entre le T1 et le T3**. Il est à noter qu'il n'y a pas de changement significatif entre le T2 et le T3. Ce changement significatif observé entre le T1 et le T2, et le T1 et le T3, suggère que les enseignant·es ont le sentiment d'une plus grande satisfaction au travail après le passage vers un Lab-École et que cela se maintient au T3. Voir les résultats présentés à la figure 22 ci-bas.

Figure 22. Évolution de la satisfaction au travail entre le T1 (avant l'entrée au Lab-École) **et le T3** (2e année de fréquentation d'un Lab-École)



F(2; 49) = 6,30; p < 0,01

6.6. Faits saillants

Les interprétations des résultats sont limitées par l'état des analyses en cours. Les données qualitatives apportent des explications, des nuances ou des profondeurs aux résultats présentés. Néanmoins, à ce stade, certains constats émergent et permettent de générer des faits saillants. Les résultats partiels montrent que :

- Les enseignant·es du Lab-École ayant pris part au projet de recherche se démarquent surtout par leur relation affective avec les élèves et le soutien à l'apprentissage qui est comparable entre les groupes (études américaines de validation), bien que légèrement plus élevé au Québec (3,81).

- On observe une augmentation statistiquement significative du stress perçu au début, au passage d'une école traditionnelle à un Lab-École (adaptation), puis une stabilisation du stress perçu.

- Le sentiment d'efficacité personnelle et collective évolue positivement et significativement avec le temps, notamment pour l'engagement des élèves, les stratégies déployées auprès des élèves et la gestion de classe.

- Le soutien organisationnel est perçu par les enseignant·es comme positif et en amélioration, surtout sur la culture de collaboration, la prise en compte des besoins des élèves et des enseignant·es, ainsi que le leadership de la direction.

- La satisfaction au travail des enseigant·es est en hausse significative après le passage vers un Lab-École et cette hausse se maintient au T3.

6.7. Recommandations

- ***Accompagner la phase d'adaptation pour réduire le stress initial***

Le changement professionnel provoque une déséquilibration temporaire du sentiment d'efficacité et du bien-être (Collie, 2021). Il serait alors intéressant de mettre en place un accompagnement ciblé lors de l'entrée dans un environnement innovant comme un Lab-École (p.ex. mentorat, coaching, temps de régulation) et considérer les enjeux identitaires et émotionnels du changement, qui peuvent menacer l'égo et le sentiment de compétence (Klassen et Tze, 2019).

- ***Renforcer la confiance individuelle et collective par des pratiques de développement professionnel collaboratif***

Le sentiment d'efficacité se développe lorsque les enseignant·es vivent des réussites partagées et bénéficient de modèles (Bandura, 1997). Encourager des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) centrées sur les pratiques pédagogiques et offrir des occasions de coenseignement, d'observation croisée et de retour réflexif (Desimone, 2009; Dufour et al., 2006) permettraient de reformer cette confiance collective. Par exemple, les CAP permettent de transformer les savoirs individuels en savoirs collectifs, augmentant ainsi le pouvoir d'agir (Donohoo et al., 2018).

- ***Investir dans un leadership pédagogique soutenant et cohérent***

Le leadership pédagogique est reconnu comme un levier clé de l'amélioration du climat scolaire. Le développement de la relation de confiance avec la direction est corrélé à une

plus grande motivation professionnelle (Hallinger et Hosseingholizadeh, 2022). Former et soutenir les directions d'établissement dans une posture de leadership pédagogique, capable d'articuler une vision et soutenir le personnel enseignant semble alors primordial.

- **Valoriser et entretenir la satisfaction professionnelle**

La satisfaction au travail est un facteur de rétention du personnel, de la motivation au travail et de la qualité de l'enseignement (Lauermann et König, 2016). Il est important de reconnaître explicitement les réussites individuelles et collectives, ainsi qu'assurer un équilibre entre l'innovation et le soutien organisationnel, pour éviter l'épuisement lié au changement continu. La satisfaction au travail est influencée par les conditions de travail, le soutien perçu et la reconnaissance professionnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2011).

7. Architecture et collaboration école-famille-communauté

Cette section porte un regard sur les données de la recherche relatives à l'architecture, sur le rapport des usagers à celles-ci et sur la qualité d'usages pour identifier des éléments clés sur lesquels s'appuyer pour concevoir, dans l'avenir, des écoles répondant aux besoins de toutes et tous. La qualité d'usages se base sur la capacité d'appropriation dont ont fait preuve les utilisateurs et usagers des espaces, et sur leur récit de situations de vie quotidienne, de situations d'apprentissage dans les Lab-Écoles, ainsi que de leur ressentis. Les données permettent de suggérer un certain degré de variation entre les usages projetés (lors de la conception du projet par les firmes architectes) et les usages réels. En d'autres termes, le rapport entre l'intention architecturale des concepteurs et les situations de vie quotidienne dans le bâtiment, entre l'espace projeté et l'espace vécu. Dans cette perspective, le projet Lab-École s'est appuyé sur l'architecture (les espaces d'apprentissage innovants) pour mettre en œuvre le programme de formation de l'école québécoise en intégrant notamment la pédagogie différenciée, le mouvement, les saines habitudes de vie et l'alimentation. Sous cet angle, l'espace ne fait pas tout, il ne peut permettre de transformer les pratiques pédagogiques ou améliorer la qualité de vie au sein d'une école à lui seul.

Initié par des réflexions sur l'environnement physique pouvant influencer le climat scolaire et les relations qui y sont engendrées (Cheryan et al., 2014; Hébert et Dugas, 2019), ainsi que sur divers indicateurs de la réussite éducative : persévérance, interactions scolaires,

bien-être (Allaire, 2013 ; Barrett et al., 2015; 2017; Cheryan et al., 2014; Guet, 2017; Hébert et Dugas, 2019), les Lab-École sont conceptualisés afin d'être intégrés dans leur milieu et faire de l'école un milieu de vie communautaire. Cette réflexion porte autour de trois chantiers principaux (architecture scolaire, mode de vie sain et actif, alimentation (autonomie culinaire, partenariat communautaire) pour un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage durable et à la réussite éducative. Une école ouverte sur sa communauté (partage de l'école hors des heures d'école : cuisine communautaire, équipes sportives, bibliothèques, etc.) avec de nombreuses pistes de réflexion (pratiques pédagogiques novatrices, classes flexibles, etc.).

7.1. Qualité architecturale et qualité d'usages

La qualité architecturale s'inscrit dans un principe de réciprocité à la qualité d'usages, c'est en quelque sorte une dynamique qui évolue selon l'usage. La qualité d'usages réfère à la capacité d'un lieu à répondre aux pratiques quotidiennes de ceux qui l'utilisent. L'intérêt est de comprendre l'écart entre les usages projetés lors de la conception du bâtiment et les usages effectifs qui y ont finalement pris place, soit le rapport entre l'intention architecturale et les situations de vie quotidienne dans le bâtiment.

L'espace polyvalent est un lieu conçu pour être utilisé de différentes manières selon les besoins de ses occupant·es. Il possède une forme qui, bien qu'adaptée à une fonction principale, permet d'accueillir divers usages supplémentaires. Cette flexibilité favorise l'appropriation de l'espace par ses utilisateur·rices et renforce leur interaction avec l'architecture (Hertzberger, 1991). L'appropriation d'un espace scolaire réfère à cette intention : *« le but d'une commande de bâtiment scolaire n'est pas de dégager chez les demandeurs un consensus sur l'éducation ou sur les méthodes pédagogiques, mais de faire converger des interprétations différentes de l'école sur un même dispositif que chacun tentera, ensuite, d'utiliser à son gré et que tous chercheront à modifier* » (Derouet-Besson 2005).

7.2. Question de recherche

- Est-ce que les nouveaux espaces d'apprentissage et de socialisation répondent aux fonctions pour lesquelles ils ont été bâtis ?

7.3. Objectifs de recherche

- Apprécier les retombées du programme du Lab-École sur les relations entre les divers intervenant·es colaires (élèves-élèves, enseignant·es-élèves, enseignant·es-enseignant·es, direction, etc.).
- Explorer le rapport à l'espace (utilisation, appropriation) des élèves et des enseignant·es.

7.4. Méthodologie

Cette section du rapport s'appuie sur une méthodologie descriptive, documentaire et qualitative. Les données ont été tirées des fascicules officiels des Lab-École. Chaque espace documenté a été listé pour les cinq Lab-École, sous l'appellation d'*items architecturaux,* puis a analysé à partir de leur description et leur intention architecturale d'abord, et ensuite sur leur usage vécu. Trois niveaux de polyvalence ont été définis : 1) l'usage unique avec fonction fixe ; 2) la capacité à accueillir d'autres usages en restant limité par des ajustements de l'espace et ; 3) la capacité à accueillir plusieurs usages distincts, avec facilité, sans nécessité d'ajustements. À partir de la lecture des fascicules, des interprétations ont été émises en attribuant à chacun un niveau de polyvalence souhaitée au moment de la conception. À noter qu'un haut niveau de polyvalence n'est pas un objectif en soi : certains usages nécessitent d'être seuls à prendre place dans un espace, notamment pour éviter ce que l'on appelle des conflits d'usage.

7.5. Résultats

7.5.1. Les usages projetés lors de la conception des Lab-École

Cette section présente les résultats de l'analyse du niveau de polyvalence attendu, interprété à partir des intentions architecturales définies dans les fascicules et de la documentation officielles des Lab-École. La figure 23 présente les résultats de cette analyse.

Figure 23 : Interprétation des intentions architecturales à partir des fascicules

	Usages projetés	Niveau de polyvalence attendu
Les espaces extérieurs	*Jeu, socialisation, classe extérieure, jardinage, activités sportives*	
La salle de classe	*Enseignement magistral, collaboratif et individuel, coenseignement, rangement*	
Les espaces d'apprentissage collaboratifs	*Collaboration, coenseignement, autonomie, mouvement, jeu, lecture, circulation, repas*	
La cuisine	*Ateliers culinaires, salle à manger, lien communautaire*	
Le gymnase	*Pratique sportive dans le cadre scolaire, en dehors du cadre scolaire, lien communautaire*	

7.5.2. Les usages effectifs vécus dans les Lab-École

Cette section présente les résultats de l'analyse et la comparaison des usages entre le niveau de polyvalence attendu et le niveau de polyvalence effectif (Figure 24). Ce résultat est issu d'une analyse déductive et inductive, et interprété à partir des verbatims des enseignant.es et du récit de leurs situations quotidiennes.

Figure 24 : Comparaison des usages entre le niveau de polyvalence attendu et le niveau de polyvalence effectif

	Usages projetés	Niveau de polyvalence attendu	Niveau de polyvalence effectif
Les espaces extérieurs	*Jeu, socialisation, classe extérieure, jardinage, activités sportives*		
La salle de classe	*Enseignement magistral, collaboratif et individuel, coenseignement, rangement*		
Les espaces d'apprentissage collaboratifs	*Collaboration, coenseignement, autonomie, mouvement, jeu, lecture, circulation, repas*		
La cuisine	*Ateliers culinaires, salle à manger, lien communautaire*		
Le gymnase	*Pratique sportive dans le cadre scolaire, en dehors du cadre scolaire, lien communautaire*		

On remarque que soit le niveau de polyvalence est le même qu'attendu, soit qu'il est plus important, comme pour la cuisine qui sert d'espace de regroupement en grand nombre pour des activités pédagogiques autre que la cuisine. Mais les verbatims montrent que l'appropriation des espaces, au-delà de leur polyvalence permise, dépend d'un certain nombre de paramètres. En effet, même si les entretiens évoquent que les usages prévus

et projetés ont pu prendre place comme anticipé, cela n'est pas nécessairement aisé pour tous les usagers. Cela témoigne d'une chose importante : l'espace peut être facilitant, permissif, mais il ne fait pas tout. **Ce sont davantage les pratiques, la culture ou la personnalité de l'enseignant.es, l'organisation des modes de vie au sein du bâtiment qui facilitent ou contraignent l'appropriation des espaces.**

On peut aussi identifier des espaces « sensibles » qui sont plus difficiles et longs à s'approprier pour certains, qui demandent un effort, une certaine volonté de l'enseignant.e pour se lancer.

Les résultats présentent les données fusionnées pour les cinq Lab-École pour permettrent de tirer un portrait à grande échelle. Cependant, ces curseurs traduisent de la polyvalence des espaces, c'est-à-dire des usages qui ont finalement réussi à s'implanter dans l'espace. Ils ne témoignent pas de la facilité d'appropriation de ces différents espaces tels qu'elle a été ressentie par les enseignants et des situations d'usages vécues. C'est ce dont témoignent les entretiens, dont l'analyse fait émerger un certain nombre de paramètres influant sur l'appropriation des espaces.

7.5.3. Les espaces extérieurs

Voici les paramètres, au-delà de l'espace en lui-même, qui influent sur l'appropriation des espaces extérieurs. Ils sont présentés avec l'appui de verbatim des enseignant.es.

- ***Le même contenu que dans la classe, mais dehors :***

« *Bon, comme je l'ai dit, pour l'accès à l'extérieur rapide […] c'est sûr que ça nous ouvre, ça nous facilite les choses. La semaine passée, la situation d'art plastique, je donne un exemple, la situation d'art plastique que j'avais prévue.* ***Bon, j'avais prévu de la faire en classe. Il faisait tellement beau.*** *Alors, ce midi, je dis, vite,* ***comment je peux transformer ça*** *pour qu'on puisse aller le faire sur les tables à pique-nique qui sont installées dans la cour. […] J'ai fait la mise en situation ici, on s'est installés dehors.* »
« *En fait, les fois que je suis allé dans la classe extérieure, c'était surtout pour prendre l'air. Donc, je reproduisais une activité que je faisais dans ma classe, mais* ***au lieu de la faire dans la classe, je le faisais à l'extérieur****.* »

- ***Un contenu spécifique pour l'extérieur :***

« *Deuxièmement, je peux donner des exemples, par exemple, de mesures dans la [forêt]. Donc, mesurer les distances entre les arbres. Et là, on va vraiment faire une activité plus de mesures. Ou, par exemple, une enquête avec les vélos. Donc, on a fait un grand*

problème mathématique, mais qui était vivant. Donc, on voulait savoir la moyenne d'élèves qui venaient au Lab-École en vélo. Alors, on est sortis à l'extérieur. On a compté le nombre de vélos. On a recensé. Après ça, on a fait le tour. On est allés voir combien d'élèves. On est allés chercher nos données. Donc, il y a cet aspect-là de ***pouvoir utiliser le lieu, mais pour vraiment passer des notions pédagogiques à l'extérieur****. Aussi, on a fait les écarts de température. On est partis en raquette. On est allés au terrain de l'autre côté. Et là, on se promenait. Puis là, on utilisait tous les éléments. Les élèves écrivaient leurs réponses dans la neige.* »

« *Cette année, je me suis lancé un défi et je me suis dit,* ***quelle activité est-ce que je pourrais faire dans la classe extérieure que je ne peux pas faire ailleurs*** *que dans la classe extérieure? Et ça, c'est la COP, la communauté d'apprentissage qui m'a ouvert un petit peu l'esprit.* »

« *Il y a des élèves qui... En fait, c'est des élèves qui s'épanouissent bien, dans le un pour un. Oui. Puis le fait* ***d'aller à l'extérieur, bien, ça permet un peu ce un pour un-là*** »

- ***Une nécessaire adaptation à ce nouvel environnement :***

« Ce qui fait que il faut d'abord s'approprier ces espaces-là. C'est s'habituer à les utiliser avec un objectif qui est très simple, ne serait-ce qu'aller lire dehors ou aller écouter une histoire dehors ou faire des jeux. »

« Puis, c'est comme dans les habitudes de travail à développer, autant chez eux que chez nous. Comment que chez moi, comme enseignante, comment j'adapte mes attentes ? Qu'est-ce que c'est un élève qui travaille bien dehors versus un élève qui travaille bien à l'intérieur ? »

« Puis, les enfants, ils ont tendance à penser que parce qu'on est à l'extérieur, ce qu'on est en train de faire, de dire, c'est pas important. Au même titre que si on était dans la classe. Donc, ça, c'est un enseignement en soi aussi, de dire, bien, on va là, mais dans tel objectif précis qui va te servir à autre chose après. Donc, si tu le manques, bien, il va y avoir un trou dans tes apprentissages. »

« En fait, il y a les règles, ce que j'exige d'eux à l'extérieur. Il faut que tu sois à une distance que je te vois. C'est ça. Établir le fonctionnement d'abord parce que l'on se déplace. Qu'est-ce qui change? [elle se pose la question à elle-même en hésitant]. Pas tant d'affaires. »

« Q : Puis, de quoi est-ce que tu serais besoin, tu penses, pour plus utiliser les espaces extérieurs ou de rendre leur utilisation plus profitable pour toi dans ton enseignement et pour tes élèves?

R : Ben, je pense peut-être des formations, tu sais, des idées de... des idées d'activité. Parce que vu que c'est nouveau pour moi, j'ai pas encore le réflexe de dire 'Hey, ça, je pourrais aller faire ça dehors!' T'sais, là, je vais... Tu sais, le fait que la cour, elle va être accessible puis qu'il va faire beau, je pense que, tu sais, il faut que j'ai le mécanisme, l'habitude de me dire 'Là, je vais aller dehors, je vais aller travailler dehors, telle chose.' »

- ***Les centres d'intérêts personnels et la personnalité de l'enseignant.e :***

« Même dehors aussi, ce que j'aime avec les élèves, pour mes élèves en fait, c'est qu'il n'y a pas trop de modules dehors. Ce que je connais avec les autres écoles, ***quand il y a trop de modules, ça limite l'imagination des enfants****. Des fois, les affaires qui me sortent, les jeux qui me sortent, c'est tellement drôle. Justement, cette école-là permet de laisser libre à l'imagination des enfants. Ils peuvent jouer à ce qu'ils veulent.* ***Ils ne sont pas restreints dans l'environnement, dans des espaces précis****. C'est vraiment le fun, autant pour eux que pour moi. »*

« Des fois, ça va me tenter de sortir à l'extérieur avec les élèves. ***Mais pour moi, les espaces extérieurs, c'est vraiment pour dépenser de l'énergie****. […] On dépense de l'énergie, on sort dehors, on prend de l'air. Moi, je vois plus ça comme ça, mettons. Mais de mettre mon enseignement à l'extérieur,* ***je pense que ça me mettrait comme un stress supplémentaire****. Je vais l'essayer, je vais le faire des fois de temps en temps, mais de le faire à tous les jours comme certains de mes collègues le font, ce n'est pas nécessairement pour moi ça. »*

« Ce qu'on n'a pas fait encore parce que c'est vraiment trop froid encore. Il n'y a jamais de soleil. Donc, il faut que le fond de l'air soit un petit peu plus chaud. Sinon, les doigts, je gèle facilement. Je ne suis pas quelqu'un, ***je suis frileuse de nature****. »*

« Donc, déjà, à la base, si on avait une formation là-dessus qui faciliterait moi-même comment emmener la pédagogie par la nature ou la pédagogie extérieure, peu importe comment tu la nommes, je pense que là, ça serait déjà un bon début. Par contre, encore une fois, malgré la formation, ***moi, ça n'a jamais été quelque chose qui m'attirait en tant qu'enseignante****. J'imagine que selon peut-être le groupe que j'ai, peut-être que ça changerait. Si je vois que j'ai un groupe encore plus énergique que celui que j'ai présentement, peut-être que je changerais. »*

7.5.4. La salle de classe

- ***La qualité architecturale***

« Oui, parce que le style épuré du Lab-École me permet de mettre ma touche de couleur aussi par la suite. Là, je parle plus dans ma classe, dans un sens. Tu peux le voir, je n'ai pas très, très décoré en tant que telle. Mais j'ai déjà connu des classes où c'est plein de couleurs vibrantes. C'est des couleurs différentes dans les murs. C'est lourd de voir ça à chaque jour, ces couleurs-là. Tandis que là, c'est tellement épuré, c'est tellement minimaliste que moi, après, si je veux venir ajouter d'autres choses, je suis capable de le faire sans sentir que c'est comme trop ou qu'on est en overload de stimulation. »

« Point fort, c'est justement la hauteur des toits, la hauteur du plafond. Les grandes fenêtres, les bancs qui permettent d'asseoir les enfants, de se mettre à genoux, de regarder dehors, de regarder passer le train, de parler du transport des trains, regarder la neige qui tombe. Peu importe ce qu'on a à travailler, on le ramène dans notre travail de classe. Donc, on fait des phrases sur la neige qui tombe, mais c'est des choses qui sont indescriptibles. On n'a pas ça ailleurs. »

« Les points forts vont à la luminosité, ça c'est... J'ai toujours le soleil, moi, du matin au soir. La luminosité aussi de l'éclairage, là, ça imite vraiment la lumière du jour. Donc c'est

pas agressant. T'sais, pour les yeux, c'est toujours... C'est toujours... T'sais, c'est pas... C'est ça, on se fatigue pas avec cette lumière-là. Ça, c'est vraiment... Je vois une différence à comparer à mon autre école, là, au niveau de... T'sais, avant, c'était comme des néons, là. »

« Les espaces de travail sont différents. Le fait qu'on ait une mezzanine aussi, des fois, ça permet de garder un plus petit groupe en classe, puis d'envoyer des élèves plus autonomes ailleurs. Puis comme ils sont ailleurs, mais encore dans la classe, je peux surveiller leur travail sans avoir à me promener partout. »

« J'aime beaucoup le fait d'avoir un lavabo. Le lavabo, c'est vraiment très gagnant. J'aime beaucoup ça. C'est facilitant. Les enfants ont soif, ils ont de l'eau à porter, ils ont les mains sales. L'autre fois, il y en a un qui saignait du nez. Facile, il y en a de l'eau. »

- ***Le choix du mobilier* - selon l'âge des élèves**

« *Moi, j'adore ça que ce soit des tables individuelles. C'est bien pour les petits, là, parce qu'ils ont besoin de leur petit espace à eux.* »

« *Donc, au niveau des tables, ce que ça fait, oui, les tables sont plus petites, mais les enfants, quand on les a en début d'année, on a tendance à travailler beaucoup sur des grands espaces, des grandes feuilles, des grands mouvements, parce qu'ils sont petits. C'est comme ça qu'on travaille avec eux. Et je trouve que les tables, il faut vraiment travailler autrement, dans le sens qu'en début d'année, moi j'avais la moitié de mes élèves qui étaient au sol, avec des grandes feuilles pour faire des grands mouvements, parce que la table, tu ne pouvais pas avoir quatre grandes feuilles sur la table. Il n'y avait pas l'espace. Je ne sais pas si vous comprenez. C'est vraiment ça. Est-ce que j'aime ça? Moi, je me suis habituée, ce que ça m'oblige un peu, c'est à penser différemment avec mes élèves. C'est pas… Je travaillais avec l'ergo qui est venu dans ma classe, puis l'ergo me dit, c'est très bon pour les enfants de travailler au sol aussi, de travailler la prise du crayon, de travailler des grands mouvements au sol, mais je ne sais pas s'il ne faudrait pas penser pour quelques temps, avoir un petit peu plus d'espace pour les tables, pour quelques unes.* »

« *Alors, on est en première année. J'le crois sincèrement que les enfants de première année apprécient avoir leur espace à eux, leur table. Alors, ils ont leur matériel qui est dans leur tiroir. Et avec les années qui vont suivre, ce tiroir-là pourra se déplacer pour choisir. Là, ce qui se passe, chacun a sa place fixe. Mais vite, si je dis aux enfants 'Ah, vous allez à votre place de travail seul', peut-être que lui va rester là, mais que la voisine va se déplacer à la table de travail. Un va aller à la banquette. Alors, vite, on est capable de se déplacer pour avoir quand même un environnement moins en proximité des voisins. Mais ça aurait pu… Dans ma tête, je voyais quelque chose d'un peu plus vaste, de plus facilitant encore.* »

- ***La flexibilité***

« *Les enfants sont habitués aussi, si on va travailler chez M. [nom d'un enseignant], chacun amène sa chaise, on traverse notre chaise chez [nom d'un enseignant], on s'installe, les deux groupes-là, on discute de ce dont on a discuté, on revient ici.* »

« *Ok pour enseigner, ben il y a la partie plus avec les bureaux, les tables, ce qui est le fun et ce qui est apprécié aussi des élèves, c'est les différentes places assises. Donc, la façon que c'est fait, c'est qu'on va avoir vraiment toujours des équipes de travail, parce que je ne peux pas séparer la table en quatre. On a aussi d'autres tables de quatre, mais ça me permet de faire des bureaux seuls pour les élèves qui préfèrent travailler seuls, des petits bureaux à deux pour ceux qui préfèrent être en plus petits groupes. Puis, les tables sont faciles à déplacer, c'est léger. Donc, si je fais une activité et je veux de l'espace, on peut facilement tout déplacer les bureaux et puis avoir un gros espace libre au centre. Fais que ça, c'est facile parce qu'on peut justement adapter la classe à notre enseignement qu'on fait.* »

« *Ce que j'aime aussi, c'est que le mobilier est vraiment facile à bouger. Donc, par exemple, ma bibliothèque, elle peut se... tu sais, se mouvoir un peu partout dans la classe. Donc ça, c'est vraiment le fun.* »

« *J'aime que ça soit des tables. J'aime qu'il y ait différents types d'assises, des chaises qui sont plus hautes, des banquettes. J'amène quand même une flexibilité. J'ai changé des pupitres pour en avoir encore moins. Il m'en reste juste quatre. Mes élèves, souvent, ils se font un L avec les banquettes et ils mettent des poufs. Puis ça à toutes les semaines, tout dépendant des élèves qui décident de s'asseoir là, l'espace se modifie. Que j'ai beaucoup d'espace pour circuler. Je trouve ça vraiment intéressant. C'est sûr que j'ai fait un choix aussi d'avoir des tables de dix. Ce ne sont pas toutes les profs qui peuvent se permettre ça avec leur gang.* »

- ***Parfois au-delà du mobilier***

« *J'aime ma classe parce que c'est quand même aire ouverte. Je l'aurais pris encore plus grande. On les voudrait tout le temps immense là. Parce que je ne peux pas tant faire de petits coins d'apprentissage. On est plus comme tout le monde ensemble. Il y a quand même des petits coins. Mais avant, j'avais comme un coin écriture, j'avais un coin thématique. Là, ce n'est pas possible […] Puis, moi, j'ai fait le choix. Il y en a d'autres qui ont fait d'autres choix. Mais moi, je n'ai pas de bureau à moi. […] Ça, moi, ça a été vraiment difficile l'année passée d'avoir mon espace à moi. Mais écoute j'me suis adaptée. […] Mais si j'compare à avant, c'est vrai qu'avant, j'avais un immense bureau. Puis, plus j'en avais, plus je me déposais.* »

« *J'aime que ça soit des tables. J'aime qu'il y ait différents types d'assises, des chaises qui sont plus hautes, des banquettes. J'amène quand même une flexibilité. J'ai changé des pupitres pour en avoir encore moins. Il m'en reste juste quatre. […] Que j'ai beaucoup d'espace pour circuler je trouve ça vraiment intéressant. C'est sûr que j'ai fait un choix aussi d'avoir des tables de dix. Ce ne sont pas toutes les profs qui peuvent se permettre ça avec leur gang.* »

« *Je la trouve vraiment petite. J'ai 26 élèves, 26 places. Ça, c'est une déception. On m'avait dit que j'aurais une classe flexible, mais moi, je vois pas beaucoup de flexibilité là, dans l'intérieur de la classe. Je trouve que l'aménagement, c'est des bureaux ou des tables. […] Donc, si on fait, on veut faire différemment, je vois pas comment je peux faire tellement différemment qu'une classe que j'avais avant, qui était beaucoup plus grande, où je pouvais avoir plus de flexibilité. Là, je trouve que j'en ai vraiment moins.* »

7.5.5. Les espaces d'apprentissage collaboratifs : appréciés pour leurs qualités spatiales :

- ***Comme continuité de la salle de classe :***

« Mais c'est sûr que le Lab, juste les corridors, la largeur des corridors, le fait que les casiers ne soient pas non plus dans le corridor. Donc, la circulation, il n'y a pas toujours une classe qui change, une classe qui va chercher leurs boîtes à lunch, tout ça directement dans le corridor. Bien, les distractions sont enlevées là. Ils sont vraiment, tu sais, concentrés un autre endroit. Mais ça, c'est vraiment ce qui était différent de mon autre école. »

« Il y a des grandes fenêtres. C'est vraiment le fun. C'est sûr qu'on n'a pas de soleil de notre côté. C'est quelque chose que j'aurais aimé. La chaleur du soleil, l'hiver, quand c'est plutôt frais, j'aurais aimé ça. Mais des fois, on va dans le corridor. Je m'installe au soleil. J'ai vu dans la classe, puis vu sur le corridor. »

- ***Pour se donner plus d'espace :***

« *L'espace collaboratif, bien là, on parle de l'espace central entre les classes du deuxième cycle. Il est utilisé principalement pour des élèves qui veulent aller travailler à l'extérieur, qui veulent se mettre dans leurs bulles. En fait, c'est pour ça, donner un petit peu plus d'espace. »*

« *On fait notre tutorat au gradin. On peut aller faire l'enseignement des stratégies en orthographe, quand on a besoin de prendre un grand groupe, puis les règles orthographiques. Les mathématiques, je les ai faites plus dans le bas du gradin. L'enjeu d'avoir beaucoup de matériel, je lui ai dit qu'il y a le bas du gradin, il y a des tables, on va avoir plus d'espace, donc on va aller faire nos mathématiques où on a plus de matériel à utiliser.* »

« *Moi, l'espace collaboratif ici, à l'étage, est utilisé de manière quotidienne à chaque période ou à peu près aussitôt que les enfants sont en travail individuel ou en travail de groupe. Ils ont la permission d'aller de l'autre côté s'il n'y a pas quelqu'un qui est en reprise d'examen ou... Donc, quand mon enseignement magistral est terminé, c'est comme si ma classe doublait de superficie. C'est-à-dire qu'ils peuvent tout de suite sortir, être dans le corridor, ils peuvent même aller à l'autre bout.* »

« *On s'installe beaucoup... Bien, en fait, [nom d'un enseignant] et moi, étant proches, on s'installe beaucoup dans la classe de l'un ou l'autre. Euuuh, sinon, quand c'est étage, on est vraiment dans l'espace collaboratif de notre étage. Et là, quand on s'étend ailleurs, on est dans la salle à manger ou la salle de travail où y'a photocopieurs et tout ça.* »
« *Ici, on l'appelle notre espace des explorateurs. Alors, c'est notre gradin avec notre espace en bas de travail. C'est celui qui est le plus prêt et qui est le plus adapté à nous. Oui, on l'utilise. Parfois, spontanément. Parfois, c'est organisé dans l'horaire où là, moi, je sais que je vais l'avoir, alors j'organise mon activité en conséquence. […] L'utilisation, ben, au moins une fois par jour.* »

- ***Pour se donner plus d'espace ou enseigner différemment :***

« Oui, parce que si les enfants se mettent à genoux dans le gradin, la marche devient une grande surface de travail. Alors, pour un de mes élèves pour qui d'être assis longtemps, ça ne fonctionne pas. De se promener, alors il fait des devinettes. On place les animaux. Il y a des devinettes en main. Puis là, il se promène. […] Ça permet de placer le matériel sans que ce soit toujours au sol. »

« En fait, l'espace collaboratif ici est utilisé beaucoup pour les tables et tout ça, puis on a mis, à l'autre bout du corridor, devant l'ascenseur, on a mis une autre table parce que les enfants qui veulent travailler plus silencieusement, être dans leur petite bulle, peuvent s'en aller là. Ils doivent demander la permission. Moi, je les vois relativement facilement. Fait qu'il y a ce coin-là aussi. C'est vraiment... On s'en sert pour faire des rallyes mathématiques. C'est-à-dire qu'on prend des problèmes mathématiques qu'on affiche un peu partout sur les murs, puis on le fait ça cinquième et sixième ensemble parce que les cinquièmes, c'est comme leur exercisation, puis nous, on s'en sert comme révision. Alors là, ils partent, il y a des petits cartons avec des questions mathématiques partout sur l'étage, puis là, ils s'en vont avec leur cahier, et ils répondent à leurs questions. On se corrige chacun en classe ensuite. Il y a de la collaboration cinquième, sixième aussi, comme ça. »

« J'aime avoir les espaces de collaboration, ça me permet de faire, j'ai tout pour pouvoir faire autrement. J'ai ce qu'il faut pour pouvoir faire les choses de façon différente. »

« À l'extérieur de la classe, juste à côté, j'ai l'espace collaboratif dans lequel il y a des petites tables rondes où ils peuvent travailler en équipe. Il y a également des alcôves puis un divan. Donc ça permet des fois d'avoir deux modes d'enseignement en même temps. Donc par exemple, dans la classe où moi, je peux être en soutien à l'élève, à l'individuel, c'est un endroit plus calme pour travailler. Et ceux qui ont terminé peuvent aller à l'extérieur travailler sur des projets en équipe. Donc ça peut se faire conjointement, ce qui était plus difficile dans un modèle plus traditionnel d'école parce que le travail d'équipe et puis travail individuel, ça demande de la concentration. C'était difficile de concilier les deux en fait. […] Pour faire, par exemple, de la lecture individuelle, ça va se faire en classe, par exemple, et de la lecture en diade, bien là, on peut faire ça de l'autre côté. Quand vient le temps d'utiliser, par exemple, du matériel de manipulation qui fait du bruit ou des jeux, par exemple, des jeux de société, mais pédagogiques, ils vont faire ça plus de l'autre côté parce qu'ils doivent parler puis collaborer. C'est vraiment le fait d'avoir l'extension de la classe qui permet que ça bouge un petit peu plus puis ça parle sans venir déranger, en fait, la partie comme travail intellectuel silencieux, ce qui est quand même vraiment nécessaire de se concentrer puis de travailler seul pour réfléchir. C'est nécessaire d'avoir les deux, en fait. »
« Nos élèves, ils collaborent pas systématiquement encore. On l'appelle la banquette, nous. […] Mais on l'utilise. On l'a mis dans l'horaire. Dans les jeux à deux, il y a un jeu où les enfants s'installent là. Tantôt, j'ai une élève à qui je dis 'Ah, tu pourrais t'installer à la banquette'. J'ai une élève qui est accompagnée d'une TES. Elle va écrire ses mots d'orthographe au tableau blanc qui est là. Alors, on le partage sans que ce soit organisé dans l'horaire. »

« Moi, j'ai l'espace collaboratif entre deux locaux. Donc ça, c'est vraiment un petit local tout vitré qui m'amène à envoyer des élèves là pour travailler. Je les ai à l'œil, je vois ce qui se passe de l'autre côté. Et on peut partager aussi avec le local, l'enseignante qui est de l'autre côté. On peut envoyer des élèves de différents niveaux scolaires travailler ensemble en parrainage. Ça, c'est merveilleux. Sur la mezzanine, même concept. Des

fois, on se ramasse avec trois niveaux scolaires qui travaillent ensemble. Donc, des plus vieux, des cinquièmes années qui sont déjà là pour la bibliothèque et qui voient mes élèves en train de regarder des livres ou faire un travail et qui font 'Est-ce que je peux lui lire un livre?', ben oui, parce que les miens sont incapables. Ils font juste regarder les images. Donc ça, ça arrive à l'occasion, tu sais, qu'on a ça. Puis c'est spontané, on ne l'impose pas. »

« Lors d'ateliers. Dans l'fond, quand, moi, ils ont pratiqué des pièces de théâtre, il y avait un groupe, là, un groupe ici, sur le bord des fenêtres, un groupe plus au fond, un groupe dans les espaces, au milieu... […] Donc, ils ont tous leur... Tu sais, le silence pour travailler, c'est pas tous en même temps. Tu sais, ils sont pas distraits par ce qui se passe autour, parce qu'ils ont plus... C'est plus calme. Donc, moi, je les utilise, tu sais, ça. Des fois, pour permettre aussi à un élève qui est en crise, qui a besoin d'être seul, de relaxer, de se calmer, je l'envoie là. Mettons, quand j'enseigne en sous-groupe, je peux amener un sous-groupe là-bas, puis le reste de la classe reste ici, avec les autres, que je sais qui sont plus autonomes, plus forts. Fait que c'est... On pourrait en parler longtemps, là ! »

- ***Des espaces qui facilitent les échanges entre enseignant.es :***

« Les espaces collaboratifs des élèves vont parfois devenir nos lieux où on va se rencontrer comme adultes. »

« Ou même, des fois, si le gradin principal est disponible, qu'on a une rencontre, des fois, on va aller faire notre rencontre au gradin si personne ne l'habite. Donc, des fois, on va sortir de la salle du personnel pour habiter d'autres espaces, même comme adultes. »
« La façon dont le troisième étage et le quatrième étage est fait, il y a donc cinq locaux, et le sixième local est au centre de ces cinq classes-là, ce que j'appelle l'espace collaboratif. Et ça, c'est très, très, très facilitant parce que toutes les portes donnent, dans le fond, sur cet espace-là. Donc, c'est très, très facilitant d'échanger avec les collègues à la récréation parce que dès qu'on sort, on se retrouve les cinq ensemble. Puis là, on est vraiment capable, en une récréation, en 20 minutes, des fois, d'ajuster beaucoup, beaucoup de choses. »

- ***Dont certains peuvent peiner à se saisir :***

« Pour l'instant, je suis jamais allée à le gradin principal. Ils mangent là, les élèves. […] Parce que faute de temps pour commencer. »

« Notre espace de collaboration est intéressant, mais il est difficile. Parce qu'il y a toujours de la circulation dans notre espace de collaboration. La toilette est au bout, donc il y a toujours, toujours, toujours de la circulation. Puis, dans les écoles, quand un élève fonctionne pas bien dans une classe, puis que c'est dangereux pour les autres autour, bien, on retire l'élève. Donc, naturellement, l'élève va aller dans l'allée d'apprentissage. Donc, c'est sûr que là, ben, ça devient un endroit, j'vous dirais, melting point. Fa que, pour moi, c'est vraiment, je l'utilise, mais je l'utilise comme à micro-dose, dans l'sens que si je vois qu'il y a pas personne, que tout a l'air bien, OK, les amis, j'envoie des équipes faire de la lecture à deux. OK, les amis, vous êtes en jeu de tête, allez-y, vous savez. Mais si je vois qu'il y a comme trop d'action, beeeen, trop d'action avec d'autres actions, puis d'autres actions, ça fait qu'on perd le contrôle. »

7.5.6. La cuisine

- ***L'espace… mais pas que !***

« Puis aussi le fait qu'on ait des équipes, par exemple, qui soient libérées. Tu sais, comment dire? Dans une ancienne école, si j'avais voulu cuisiner, il aurait fallu que j'aille voir la direction puis que j'explique mon projet puis que j'aille acheter mes ingrédients puis tout ça. »

« Totalement, oui, ça-là, les espaces architecturaux sont vraiment des facilitateurs pour, dans le fond, atteindre les différents objectifs pédagogiques qu'on va se donner ou qu'on se donne. Cuisiner dans une école, j'ai déjà eu cette idée-là, puis c'était hyper compliqué de un. On n'avait pas de lavabo dans nos classes, fait qu'hygiène et salubrité, on repassera. Il fallait avoir apporter de la maison tous nos bols pour mesurer, pour mélanger. Donc déjà là, déjà la tâche enseignante est très, très lourde. Avoir des conditions qui ne sont vraiment pas favorables, ça faisait en sorte qu'on abandonnait, pas qu'on abandonnait, mais on faisait d'autres choix pédagogiques parce que ce n'était vraiment pas facilitant. Tandis que là, j'ai eu une idée un matin de faire une recette pour travailler, je ne sais pas moi, en science, l'apport nutritif des différents fruits et légumes. La seule chose qui me reste à faire, c'est de m'assurer que les ingrédients sont là, périssables, parce que les ingrédients secs, on a une structure qui fait en sorte que quelqu'un s'occupe toujours des ingrédients secs. […] Oui, ensuite de ça, je peux me concentrer sur mon intention pédagogique et on peut se diriger ensuite de ça en cuisine avec les élèves. Ça ne veut pas dire que c'est facile, mais on a quand même les conditions favorables pour y arriver. »

« Q : Et est-ce que je comprends que vous avez utilisé l'espace cuisine?
R : Oui. Mais, toujours, jusqu'à maintenant, avec notre technicienne en alimentation qu'on a la chance d'avoir. Ça, c'est une chance inouïe. On a quelqu'un de vraiment extraordinaire. Madame (nom de l'intervenante), pour la nommer. Pour l'instant, c'est elle qui supervise ces ateliers-là. […] Qui planifie les leçons, qui fait les achats des aliments. Alors, tu sais, tout est organisé pour qu'il n'y ait de perte. Pour que ce soit éducatif, que ce soit pédagogique aussi. Elle nous envoie des capsules vidéo qu'elle fait. »
« Et là, j'utilise pas beaucoup la cuisine, moi, mais mes élèves en font, parce que je trouve ça compliqué à m'organiser dans la cuisine. Et cette année, j'ai un groupe très bruyant aussi. Alors, j'y vais moins. »

7.5.7. Des thèmes transversaux émergent des entretiens

- ***L'importance des règles collectives et l'acquisition de compétences sociales***

« Bah, je pense que si, avec le temps, on bâtissait une espèce de continuum. Dans le sens que, ok, on s'assure que les enfants de première année ont appris tel comportement dans tel lieu, ont appris… On en parlait cette semaine en comité cuisine. T'sais, s'assurer que les enfants de préscolaire se font leur boucle, ou de première année. Bon, bien, quand ils arrivent pour attacher leur tablier, ils sont capables de s'attacher. C'qui fait que, quand on reçoit une cohorte, ils sont tous au même niveau […] Donc, ils ont les mêmes apprentissages de comment je me comporte, qu'est-ce que je peux faire dans les gradins, les mêmes apprentissages. Puis qu'on y va progressivement. Ça, ce serait quelque chose… Ce serait quelque chose d'aidant […] Ce qui est, c'est sûr que les premières fois

qu'on va au gradin par exemple, bah y'a plus de discipline à faire que dans une salle de classe mais si les enfants ils les ont déjà appris ces comportements là on enlève ce qui nous fait comme un peu peur : (soupir) 'oh non j'vais pas là ça va être la galère'. »

« Je sais vraiment beaucoup mieux que, bon, quand ils vont arriver, ils vont s'asseoir là. Je vais sortir mes pictogrammes. Je les avais sortis, mais je les ai sortis peut-être trois jours plus tard. Fait que t'sais, c'est tous des petits trucs comme ça. Je serais beaucoup plus préparée parce que je saurais c'est où les difficultés de mes élèves. Moi, je me doutais que ça pouvait faire ça, mais je pensais pas que c'était à ce point-là. Au début de l'année, ben moi, je leur permettais de s'en venir au local. Mais non, ça serait 'on défait nos choses, tu es prêt? Voici, tu m'attends quelques minutes.' Pis quand il y en a quelques-uns de près, je les conduirais au local. Dans l'fond, je leur montrerais comment se conduire, comment marcher pour circuler, pour se rendre au local. Ensuite, doucement, j'irais chercher. C'est dans ce sens-là. Maintenant, je sais ce qui fonctionne et ce qui fonctionne pas. Donc, dès le départ, je pourrais, mes consignes seront différentes. Puis quand je les aurais en petits groupes d'entrées progressives, ben là vraiment, je vais leur faire une vraie démonstration de 'voici comment tu dois te rendre au local des abeilles, ce que j'attends de toi'. Ça sera plus supervisé. »

« On a pris le temps de faire beaucoup d'enseignements explicites sur voici comment je dois être, les comportements attendus, comment. Parce que sinon, lorsqu'on arrive dans un espace qui est vaste et grand, comme le [gradin], donc nos gradins, les enfants, tout à coup, ont une aire de liberté incroyable. Donc, si on n'a pas fait beaucoup d'enseignements explicites, genre voici comment je dois me comporter, un peu comme quand j'entre au gymnase, pas parce que c'est grand et que c'est éco que je suis obligée de courir partout et de hurler. Bien, il y a tous ces enseignements explicites-là qui doivent se faire. Tous les enseignants de l'école, au complet, ont travaillé très fort. Et maintenant, parce que c'était une problématique, si nos enseignements explicites n'étaient pas faits, on arrivait dans un lieu où l'autre n'était pas rendu au même endroit que toi. Donc, ça pouvait avoir des impacts. Maintenant, on est pas mal tous. Il fallait juste y arriver tous ensemble. C'est beaucoup mieux que ça l'a été. »

« En fait, au départ, les élèves pouvaient vraiment, dès que la cloche sonnait, les élèves rentraient sans vraiment de permission. Puis ils rentraient très, très, très excités. […] Puis on se retrouvait avec... En le fond, c'était 3, 4, 5, 6e année. Donc, 4 niveaux, donc au plus de 10 classes, qui rentraient en espace de 2 minutes au vestiaire. Puis c'était très, très, très intense. Alors, ce qu'on a fait, c'est qu'on a fait une entrée plus calme. Donc, c'est l'enseignant qui donne le signal avant que les élèves entrent. On met de la musique douce, soit de la musique classique ou du piano […] pour faire une transition entre la partie très fébrile, l'excitation de la récréation, qui est tout à fait normale. C'est une zone tampon, le vestiaire, où on demande aux élèves de baisser leur intensité, parler à voix basse, se déplacer doucement. Quand les élèves se sont déshabillés puis qu'ils sont prêts, ils s'adossent au mur ou ils s'assoient à leur place au crochet, dépendamment de la consigne de l'enseignant. Ils écoutent la musique, ils se déposent. Et quand les enseignantes et les profs sont prêts, là, on va en classe. Et ça permet vraiment d'avoir quelque chose de plus doux comme transition. »

- ***Le nécessaire ajustement de sa posture d'enseignant.e… de la flexibilité ?***

« Q : C'est quoi, vous diriez, votre plus grand défi dans cette école-ci? R : Huuuuuum. (réflexion). Moi, je dirais s'ajuster au volume de voix. […] Bien, en tout

cas, moi, c'est ce que je trouve difficile, là, parce que, tu sais, bibliothèque, cuisine, c'est un enjeu complètement différent au niveau du timbre de voix. Puis, tu sais, le gradin en bas, puis l'espace en bas, puis même la rue d'apprentissage versus, tu sais, quand on est dans la classe, qu'est-ce qui se passe dans la rue? C'est ça, le bruit, le son. Le son. […] Le rapport au son. »

« Écoute, ma façon d'enseigner n'est pas la même justement par rapport à ça. De un, je suis plus heureuse dans mon travail. Donc, quand tu enseignes et que tu es triste et que tu n'es pas là et que tu trouves ça plat ce que tu vis ou ce que tu fais, tu ne peux pas dégager la même énergie. Donc moi, ma façon d'enseigner, oui, elle est totalement différente parce que je bouge tout le temps ici. Je me déplace, les enfants sont sur la mezzanine, on va ailleurs, on va enseigner dehors. Je m'en vais au sentier avec eux, on observe les herbages, on observe les choses, on revient en classe, on en reparle. Ce n'est pas ce que c'était là. T'sais, avant ça, c'était plus la classe, 'ferme la porte parce que tu déranges la classe d'en avant et ça fait du bruit. Or, quand tu te déplaces avec tes élèves, ça m'dérange'. »

« J'étais quand même assez ouverte. Moi, j'pensais pas que j'étais dans une classe flexible dans mon ancienne école parce que je n'avais pas de mobilier flexible. Mais euuuh j'ai toujours permis à mes élèves de bouger, se lever, se rasseoir. Dans l'fond, j'étais dans la flexibilité et je ne le savais pas ou je ne l'appliquais pas. Ici, le mouvement en classe, j'essaie de, un peu plus de le contrôler, l'organiser pour que tout l'monde puisse y avoir accès. Mais c'est quand même difficile. Le…. Parfois, l'ameublement est contraignant. Euuuh, parfois, c'est les enjeux des élèves qui sont contraignants. Fait que t'sais, c'est comme une valse entre le bien-être de chacun versus le bien-être de tous. »

- ***Une collaboration facilitée entre les classes***

« Bien, la collaboration entre adultes, spontanée. […] Mais dans l'horaire, on a plein de moments de collaboration avec les élèves. Il y a des plus grands qui viennent lire, faire lire nos petits. C'est arrivé que j'écrive le matin même, j'ai des recrues de sixième année qui viennent soutenir mes élèves. J'écris aux enseignantes. Alors oui, ça, ça se passe. Il y a des élèves de cinquième année qui accueillent mes élèves dans des récréations organisées au gymnase. Alors oui, il y a plein d'activités. »

« C'est sûr que je travaille beaucoup avec [nom d'une enseignante] qui est en maternelle 5 ans. On travaille beaucoup en équipe. On est une en face de l'autre. Le travail d'équipe est très facile. Les autres sont loin, mais c'est sûr que je travaille moins avec eux. Parce que 6e ou la 7e année, ils vont moins faire de choses avec les maternelles. Mais si j'ai quelque chose à faire avec eux, c'est arrivé qu'on fasse des lectures ensemble, des choses comme ça, on va pouvoir le faire aussi. »

« Depuis qu'on est ici, on fait plus d'activités ensemble parce qu'on a beaucoup plus d'espace où on peut… […] Être tout le monde. Si on veut faire une grosse activité, on va s'installer à la salle à manger avant, on n'avait aucun endroit pour ça, pour regrouper deux groupes où les classes étaient trop petites. Là, on est quand même capables de rentrer deux groupes dans une seule classe. Ça favorise quand même. »

« Puis là, on avait le goût même, [nom d'une enseignante] et moi, les vendredis, à la fin, la dernière journée, on ouvre nos portes et les enfants vont aller aussi dans l'autre classe,

laisser nos classes. Ça fait que tout le temps, l'une en face de l'autre, avec l'espace de collaboration, je trouve que ça vient, ça vient nous donner le goût, ça vient nous donner encore plus envie d'essayer les échanges entre nous, puis tout ça, ça vient faciliter. Puis ça, c'est très positif. »

« Oui. Dans le fond, notre porte, entre les deux, il y a une banquette. Il y a comme un petit espace. Puis souvent, on emmène nos élèves. C'est sûr que là, moi et ma collègue, on essaie justement d'aller plus dans les gradins ensemble. On utilise la banquette ensemble. Pour l'instant, on est un petit peu moins décloisonné. Mais l'autre fois, par exemple, dans les jeux libres d'un vendredi après-midi, on a décidé d'ouvrir la porte puis dire aux élèves, vous pouvez aller autant dans l'autre classe que nous. Puis ils se sont vraiment... Puis ils trouvaient qu'ils étaient vraiment plus libres parce qu'ils se promenaient comme ils voulaient. Donc il n'y avait pas... Ce n'était pas un choix nécessairement. Ils pouvaient commencer dans ma classe puis terminer dans l'autre classe, aller dans les gradins. Donc il y a vraiment... Je trouve ça un mouvement circulaire parce que des fois, je les fais travailler entre les deux. Mais j'aimerais encore plus travailler avec ma collègue. On est là-dessus, là. Surtout avec... Moi, je suis arrivée. Là, on a dû apprendre à se connaître, apprendre à connaître juste la classe. J'avais besoin de ce moment-là aussi avec juste ma classe. Puis là, on commence à ouvrir les frontières entre les deux. »

« On a fait des échanges [de mobilier]en début d'année. Fa que l'année prochaine, ça va peut-être être à modifier. On a écrit nos numéros locaux sur les meubles, si notre réalité change, pour qu'on puisse les récupérer. Fa que oui on a fait quand même quelques échanges. Puis dans la zone de collaboration, on a mis en commun tout ce qui est jeux de sociétés, de groupes. Les enfants peuvent aller chercher là. Ça fait aussi que comme on est une nouvelle école, on n'avait pas beaucoup de choses pour commencer. Au moins, ça nous permet d'avoir une diversité. On a fait la même chose avec les pads pour enseigner à l'extérieur. On les a regroupés ensemble pour que tous les groupes puissent en bénéficier. On a fait la même chose avec tout le matériel de mathématiques. Les 3, 4, 5, 6, on les a regroupés ensemble puis on les a mis de l'autre côté au local du photocopieur. À la place d'avoir juste un bac de matériel de manipulation, ça permet à tous nos élèves de pouvoir manipuler en même temps. »

- ***De la cohésion d'équipe…***

« Ici, on a une direction d'école qui travaille fort à ce qu'on ait une vision commune et qui est là comme un phare. Je pense que c'est assez essentiel, ça, dans un nouveau milieu, pour créer un esprit d'équipe, pour organiser les troupes, pour que ce soit positif. »

« Oui, comme j'ai nommé en fait tout à l'heure l'espace collaboratif. J'ai eu toujours des collègues dans ma carrière, ça fait 15 ans que je suis enseignant et je n'ai jamais autant collaboré […] avec mes collègues. Je pense pour deux raisons. Tout d'abord, la vision du Lab-École rejoint les enseignants qui ont les pieds ici. Le travail préalable a été bien fait. Donc qu'est-ce que le Lab-École? Quels sont les trois piliers? À quoi vous attendre quand vous allez travailler dans le Lab-École? Ça, c'est la première raison. Et de deux, on a quand même des valeurs communes qui sont bien alignées. Ça, c'est un peu le hasard des choses. Oui et non. Parce que si tous les enseignants qui voient le Lab-École comme étant un idéal à atteindre se retrouvent là, c'est parce qu'on a des valeurs communes qui avaient été bien présentées d'abord par l'équipe du Lab-École. Je ne sais pas si ça répond à votre question. »

« Donc, là, on s'est comme retrouvés. Fa qu'on se connaissait, mais pas tant. Donc, on a amené chacun notre bagage, mais on se ressemblait beaucoup dans nos pratiques. Donc, ça, ça a été vraiment facilitant, parce que tous les deux, on travaillait, bien, en tout cas, vous devez, par atelier de lecture, par atelier d'écriture. Moi, en mathématiques, j'avais essayé plusieurs choses. Fa que je n'étais pas tout à fait, là, j'étais dans plus dans les centres mathématiques que dans les cahiers. Bon, cuisiner, j'avais fait, mais dans une école où on n'était pas adapté. Fa que, tu sais, c'était comme ça. Ça fait qu'on était comme vraiment, on savait un petit peu dans quoi on s'embarquait. »

« Je pense que oui, parce que déjà pour être ici, il faut avoir une vision commune. Il faut être, je pense que pour enseigner dans un Lab-École et être heureux là, parce que [pause]. Mais si on veut faire notre travail correctement, ça prend une vision. T'sais faut accepter la recherche, il faut accepter de se remettre en question, faut accepter de changer des choses, faut partager. Ce qui fait que je pense que la collaboration va bien parce que c'est une équipe qui est comme ça. C'est sûr qu'en étant près les uns des autres, ben là, oui, l'espace aide à la collaboration. Mais je pense que c'est peut-être plus la mentalité et la manière de fonctionner de chacun qui fait qu'on collabore autant. »
« J'trouve que c'est encore plus facile de collaborer avec les collègues, la manière que l'école est faite. C'est sûr que là, vu que les vestiaires sont juste à côté, nous, les collègues, on se retrouve toujours à être ensemble. Je trouve qu'on est moins isolés chacun dans nos locaux, la manière que l'école est construite. Ça je trouve ça cool. »

« Dans l'ancienne école, j'trouvais ça... Moi j'avais le dernier local dans le fond et j'avais l'impression qu'il n'y avait pas d'équipe. C'est sûr qu'ici, la manière que c'est faite, je suis contente, le photocopieur est juste à côté de ma classe. Ça amène plein de contacts avec les collègues des autres cycles que je ne verrais peut-être pas nécessairement dans une journée. J'trouve ça vraiment cool. Fa que dans l'autre école, c'était plus... j'avais plus l'impression d'être toute seule dans mes affaires. »

- ***De la cohésion d'équipe… à une montée en compétences ?***

« Là, on va échanger. Chose qu'on avait moins quand on était tout le monde dans nos classes. Et je pense que c'est une habitude qu'on devrait prendre encore plus souvent, même nous, en tant que professionnels enseignants. De dire que je ne reste pas juste dans mon espace de classe pour travailler, mais je vais sortir. Parce que le fait de sortir de la classe amène la collaboration. Amène le fait que quelqu'un d'autre va venir. Va dire, ah, qu'est-ce que tu es en train de faire? Sur quoi tu travailles? Donc, même nous, on devrait s'obliger des moments où on travaille à l'extérieur de la classe. »

« C'est un Lab autant pour les profs que pour les enfants. Je dirais aussi qu'une autre qualité qui serait nécessaire pour les profs du Lab, c'est la visée formation continue. Continuer de regarder ce qui se passe dans les recherches, dans l'environnement, autant pédagogique que didactique. Pour ne pas rester dans nos pantoufles et continuer d'innover. C'est quand même ça le but du Lab-École. Je dirais aussi ne pas avoir peur de ne pas connaître les choses. Moi je ne connais rien du tout au potager. Je vais quand même embarquer dans le potager. C'est zéro ma force. Mais à la gang, on a quand même des connaissances qui peuvent nous aider à se développer dans le potager. Dans tout ça, j'enseigne dehors, il y en a qui ne le font pas. Partager tout ça, ce que tu peux faire, comment tu peux le faire, ça amène quelque chose d'intéressant. »

« Q : Puis une dernière question, de quoi vous auriez besoin pour faciliter encore plus cette utilisation des espaces extérieurs?
R : Je dirais la formation. On en a discuté aussi, les collègues. Il y a un beau bâtiment, tout ça, mais il manque de comment je peux l'utiliser. Souvent, en ce moment, c'est en parlant avec nos collègues. Je sens qu'on n'est pas à notre maximum de ce qu'on pourrait faire. Puis les collègues me disent, moi, je n'ai pas vécu ça, mais ils étaient dans les travaux depuis un certain temps. On a eu les espaces collaboratifs, ça a l'air, en début janvier. Ça aussi, quand je suis arrivée, moi, je pensais que c'était comme un peu canné. Donc, quand ils m'ont dit qu'on apprend encore à le connaître eux autres-mêmes, bien là, moi aussi, j'ai dû dire OK. C'est sûr que moi, j'ai emmené des idées, d'autres collègues emmènent des idées, on fait ça, mais je sens un besoin de comment je peux utiliser mes espaces. Puis je sais que ça, c'est des enjeux budgétaires, et çi et ça mais … »

- ***Un nécessaire temps d'adaptation en année 1 - du fait d'une poursuite de chantier :***

« Mais la cour allait ouvrir en novembre. Là après, il y a eu l'hiver. Là, on commence à la découvrir. Hier, je suis allée me promener dehors avec les élèves et on regardait si c'était un périmètre ou un volume, selon la situation qu'on observait à l'extérieur. Puis c'était super le fun. On va sûrement y retourner, mais on commence... »

« T'sais, dans le sens que dans les autres classes, le brouhaha était dans le fait que certaines choses ne sont pas encore prêtes dans les classes. Elles n'étaient pas prêtes. Là, tu vois, moi, ça, c'est la dernière chose. L'autre brouhaha, c'était les travailleurs qui étaient en tout temps dans l'école. Alors, on les voyait en tout temps. Des fois, il pouvait y avoir un travailleur dans ma classe pendant que mes élèves, j'étais avec mes élèves. Des fois, t'avais un travailleur qui était juste là vis-à-vis de ma fenêtre, qui était en train de faire des trucs. Mais oublie ça, là. On arrête tout et on regarde. C'est impossible. Tu ne peux pas avec les enfants. Ils sont curieux. Puis les espaces de collaboration, bah ils n'étaient pas disponibles. Donc, on n'a pas, tu sais, ça ne fait vraiment pas longtemps qu'on utilise les espaces pour collaborer entre classes et tout parce que ces espaces-là n'étaient pas prêts. Les enfants dînaient tous dans leur classe. Le [gradin] n'était pas prêt. Le brouhaha, c'était les travailleurs. C'était le matériel qui n'était pas encore arrivé. Puis le brouhaha était aussi dans le fait que c'est fou, mais quand tu te retrouves dans un nouveau local, bien là, il faut que tu réfléchisses. Comment penser pour organiser ça pour que ça soit fonctionnel? Ça, il y a eu beaucoup d'essais et erreurs pour être bien, pour que les enfants soient bien. C'est un peu ça le brouhaha que je dirais qui s'est vécu à l'automne, disons. »

- ***Du fait de l'ouverture d'une nouvelle école :***

« Donc, maintenant, j'me sens un peu en surcharge parce que je dois m'approprier la nouvelle façon de faire, puis je dois m'approprier des lieux, puis je dois aussi tout penser mon enseignement en fonction de toutes les possibilités que j'ai. Je pense que c'est parce que c'est la première année, mais éventuellement, ça va s'améliorer. »
« Mais je me suis senti quand même toujours bien. Mais c'est la première fois que j'ai participé à l'ouverture d'une école. Fait qu'on est comme arrivés tout le monde à l'an zéro. Puis ça, tout est à construire. Puis ça a son lot de défis, mais son lot d'avantages aussi. Parce qu'on n'arrive pas dans une structure, on arrive pas dans une structure déjà établie avec des règles claires et rigides, figées dans le temps. Parce que c'est plus difficile de

défaire un petit peu cette construction-là. Souvent qu'il y a comme cinq, dix, quinze, vingt ans. Donc là, on avait un peu la carte blanche. »
« Ben, le week-end cet automne, je suis venue pas mal. Quelques petites heures ici et là qui nous aidaient à tout organiser. Tu sais, quand on part de 20 ans au même endroit pour se réapproprier l'espace. »
***«** Pour ma part, peut-être que je ne travaille pas bien, mais j'ai besoin de temps pour m'approprier les choses, pour changer mes façons de faire et réfléchir. Ça ne vient pas tout de suite comme ça. Puis pourtant. Ça fait longtemps que j'enseigne, mais c'est ça. »*

7.5.8. Comment capitaliser sur cette expérimentation ?

- ***Des pistes d'amélioration à explorer en lien avec les situations de vie quotidienne***

« Parce que moi j'utilise pas trop la classe extérieure dans la cour d'école, parce que je trouve qu'il y a toujours du monde qui va dehors, puis c'est positif là mais on est toujours déranger par d'autres groupe qui lance des ballons quand je vais faire un enseignement donc je vais pas tellement utiliser la classe intérieur cour d'école là. Enfin la classe extérieure à l'intérieur de la cour d'école. Ça j'utilise moins car je trouve c'est pas propice à que j'ai l'attention de tout le monde. »

« Lorsque les gens nommaient que eux leur espace n'était pas suffisamment grand. Nous, notre espace est immensément grand, donc on pensait l'utiliser vraiment énormément. Et on l'utilise quand même, mais il a fallu s'ajuster et s'adapter parce qu'au départ, le service de garde ne devait pas être notre voisin. Donc là, on ne peut pas laisser nos choses. Il faut toujours ranger. On installe le matin, on désinstalle, on installe, on désinstalle. C'est un vécu qui se fait, qui est viable. »

« Au départ, on pensait à l'utiliser parfois deux à deux pour collaborer, mais ça peut pas parce que quand ils parlent, ça résonne. Même les élèves le disent, c'est pas le fun le bruit qu'il y a ici puis c'est tout petit. […] Donc, je les envoie pour travailler quand c'est en individuel. […] toutes les classes qui ont ce local-là, le local est très, très, très écho. Ensuite, j'aime pas l'aménagement du local-là. L'élève qui est au fond, tout d'un coup, il y a une question, il faut qu'ils passent par-dessus les deux autres. »

« La flexibilité à l'intérieur de la classe, c'est difficile. Parce que c'est trop petit. »
« Ce que je trouve déplaisant dans le grand gradin, c'est le bruit quand on monte. Là, il y a une classe en dessous de musique. Des fois, elle sort elle disait, tes élèves, ils se déplacent, ça fait du bruit, bang, bang, ça résonne dans sa classe. Ça, c'est dommage. Alors, je suis souvent en train de dire, attention, attention, mais l'espace est là pour bouger. Je trouve ça difficile de leur demander de bouger sans faire de bruit. Ça, c'est dommage. » → ***conflit d'usages, frein à la mutualisation des espaces.***

7.6. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école

- ***Constat de la « non-neutralité » de l'espace physique***

L'intérêt pour l'espace physique dans lequel se déroulent les interactions entre les parents et les enseignants lors des temps interstitiels (Marcel, 2002), est notamment au début et

à la fin de la journée d'école. Les acteurs négocient l'espace d'interaction devant l'école en occupant des positions spécifiques et, par là même, délimitant une frontière entre leurs territoires (Cettou, 2013). La notion de moments informels est également liée à celle de l'usage des espaces aux frontières. Les interactions à la « frontière scolaire », comme dans l'appropriation de l'escalier extérieur, peut avoir un double usage ou un double-fonction *semi-compatibles* : surveiller et communiquer.

Après avoir parlé de l'espace au moment du premier contact entre les parents et les enseignant.es, il est pertinent de s'intéresser a l'espace d'interactions entre les parents et les enseignant.es lors des moments informels, au début et à la fin du temps scolaire. Ces interactions se situent sur la ligne de frontière (Soulier, 2012) qui marque la frontière entre domaine public et privé d'un bâtiment. La perception que se font les divers acteurs de cet endroit influe sur la perception des interactions possibles…sont-elles du ressort public ou privé ? Comment communiquer de manière « privée » avec l'enseignante si celle-ci se tient au sommet des escaliers et s'adresse à la cantonade ? Plusieurs parents ont été gêné par cette façon de faire de certaines des enseignantes du bâtiment A, comme notamment cette maaman d'un élève de maternelle :

« Moi j'aime pas de parler devant tout le monde pour mon fils, j'aime pas c'est privé, non ? […] Et puis, même si c'est une chose égale, si c'est une mauvaise ou bonne je n'aime pas de lancer les choses devant tout le monde, depuis tout en haut là-bas, des escaliers, je n'aime pas ça. »

Il est à signaler que ce moment à la fin de la journée est délicat et pas forcément compatible avec la construction de la relation avec les parents (elles souhaitent rapidement faire des remarques) mais doivent simultanément contrôler que les enfants repartent avec les bons accompagnants.

- ***Perceptions de parents (année 1) - Usage prévu (aménagement flexible) - usage réel (course)***

« …comme le mobilier flexible, tsé, qui peut être un atout, puis bon, qui peut permettre plein de choses, le prof décide […] décide de dire, « vous pouvez vous asseoir où vous voulez dans la classe. » Je vous donne un exemple. OK, c'est correct. À chaque jour, ils peuvent s'asseoir où ils veulent. Je comprends tout à fait, puis ça peut avoir du bon. Sauf que, je vais vous donner un exemple de qu'est-ce que ça créé : ma fille, elle, elle arrive beaucoup d'avance, parce qu'elle dit, « je veux être à côté de mon amie, je veux être assise en avant, je veux… » Ça fait que là, tsé, ça… puis, moi, j'imagine d'autres enfants d'autres types anxieux, puis tout ça. Tsé, à chaque jour, changer de place, tsé. Puis, pour

lui, c'est ça être flexible. Mais, OK, là, je questionne la démarche, tsé. Je veux dire, ça fait que tu te dépêches à rentrer. Puis là, ma fille, elle dit, « il faut que j'aie pas de lacets après mes souliers pour aller plus vite. »

Derrière ce genre de discours, il y a aussi l'idée d'une explication des difficultés de collaboration centrée sur les familles uniquement, d'où par exemple de nombreux travaux de recherche cherchant à identifier les caractéristiques des familles expliquant leurs plus ou moins grande collaboration pourrait s'expliquer par exemple en fonction du statut socioéconomique, du niveau de scolarité des parents, etc.

7.6.1. Les usages projetés lors de la conception des Lab-École

Cette section présente les résultats de l'analyse du niveau de polyvalence attendu, interprété à partir des intentions architecturales définies dans les fascicules et de la documentation officielles des Lab-École. La figure 23 présente les résultats de cette analyse.

Figure 23. Interprétation des intentions architecturales à partir des fascicules

	Usages projetés	Niveau de polyvalence attendu
Les espaces extérieurs	*Jeu, socialisation, classe extérieure, jardinage, activités sportives*	- +
La salle de classe	*Enseignement magistral, collaboratif et individuel, coenseignement, rangement*	- +
Les espaces d'apprentissage collaboratifs	*Collaboration, coenseignement, autonomie, mouvement, jeu, lecture, circulation, repas*	- +
La cuisine	*Ateliers culinaires, salle à manger, lien communautaire*	- +
Le gymnase	*Pratique sportive dans le cadre scolaire, en dehors du cadre scolaire, lien communautaire*	- +

Ci-bas, la figure 24 présente les résultats de l'analyse et la comparaison des usages entre le niveau de polyvalence attendu et le niveau de polyvalence effectif. Ce résultat est issu d'une analyse déductive et inductive, et interprété à partir des verbatims des enseignant.es et du récit de leurs situations quotidiennes.

Figure 24. Comparaison des usages entre le niveau de polyvalence attendu et le niveau de polyvalence effectif

	Usages projetés	Niveau de polyvalence attendu	Niveau de polyvalence effectif
Les espaces extérieurs	*Jeu, socialisation, classe extérieure, jardinage, activités sportives*		
La salle de classe	*Enseignement magistral, collaboratif et individuel, coenseignement, rangement*		
Les espaces d'apprentissage collaboratifs	*Collaboration, coenseignement, autonomie, mouvement, jeu, lecture, circulation, repas*		
La cuisine	*Ateliers culinaires, salle à manger, lien communautaire*		
Le gymnase	*Pratique sportive dans le cadre scolaire, en dehors du cadre scolaire, lien communautaire*		

On remarque que soit le niveau de polyvalence est le même qu'attendu, soit qu'il est plus important, comme pour la cuisine qui sert d'espace de regroupement en grand nombre pour des activités pédagogiques autre que la cuisine. Cependant, les verbatims montrent que l'appropriation des espaces, au-delà de leur polyvalence permise, dépend d'un certain nombre de paramètres. En effet, même si les entretiens évoquent que les usages prévus et projetés ont pu prendre place comme anticipé, cela n'est pas nécessairement aisé pour tous les usagers. Cela témoigne d'une chose importante : l'espace peut être facilitant, permissif, mais il ne fait pas tout. **Ce sont davantage les pratiques, la culture ou la personnalité de l'enseignant·e, l'organisation des modes de vie au sein du bâtiment qui facilitent ou contraignent l'appropriation des espaces.**

On peut aussi identifier des espaces « sensibles » qui sont plus difficiles et longs à s'approprier pour certains, qui demandent un effort, une certaine volonté de l'enseignant·e pour se lancer.

Les résultats présentent les données fusionnées pour les cinq Lab-École pour permettent de tirer un portrait à grande échelle. Cependant, ces curseurs traduisent de la polyvalence des espaces, c'est-à-dire des usages qui ont finalement réussi à s'implanter dans l'espace. Ils ne témoignent pas de la facilité d'appropriation de ces différents espaces tels qu'elle a été ressentie par les enseignants et des situations d'usages vécues. C'est ce dont témoignent les entretiens, dont l'analyse fait émerger un certain nombre de paramètres influant sur l'appropriation des espaces.

7.6.2. Les espaces extérieurs

Voici les paramètres, au-delà de l'espace en lui-même, qui influent sur l'appropriation des espaces extérieurs. Ils sont présentés avec l'appui de verbatim des enseignant·es.

- ***Le même contenu que dans la classe, mais dehors :***

« *Bon, comme je l'ai dit, pour l'accès à l'extérieur rapide […] c'est sûr que ça nous ouvre, ça nous facilite les choses. La semaine passée, la situation d'art plastique, je donne un exemple, la situation d'art plastique que j'avais prévue.* ***Bon, j'avais prévu de la faire en classe. Il faisait tellement beau.*** *Alors, ce midi, je dis, vite,* ***comment je peux transformer ça*** *pour qu'on puisse aller le faire sur les tables à pique-nique qui sont installées dans la cour. […] J'ai fait la mise en situation ici, on s'est installés dehors.* »
« *En fait, les fois que je suis allé dans la classe extérieure, c'était surtout pour prendre l'air. Donc, je reproduisais une activité que je faisais dans ma classe, mais* ***au lieu de la faire dans la classe, je le faisais à l'extérieur****.* »

- ***Un contenu spécifique pour l'extérieur :***

« *Deuxièmement, je peux donner des exemples, par exemple, de mesures dans la [forêt]. Donc, mesurer les distances entre les arbres. Et là, on va vraiment faire une activité plus de mesures. Ou, par exemple, une enquête avec les vélos. Donc, on a fait un grand problème mathématique, mais qui était vivant. Donc, on voulait savoir la moyenne d'élèves qui venaient au Lab-École en vélo. Alors, on est sortis à l'extérieur. On a compté le nombre de vélos. On a recensé. Après ça, on a fait le tour. On est allés voir combien d'élèves. On est allés chercher nos données. Donc, il y a cet aspect-là de* ***pouvoir utiliser le lieu, mais pour vraiment passer des notions pédagogiques à l'extérieur****. Aussi, on a fait les écarts de température. On est partis en raquette. On est allés au terrain de l'autre côté. Et là, on se promenait. Puis là, on utilisait tous les éléments. Les élèves écrivaient leurs réponses dans la neige.* »

« *Cette année, je me suis lancé un défi et je me suis dit,* ***quelle activité est-ce que je pourrais faire dans la classe extérieure que je ne peux pas faire ailleurs*** *que dans la classe extérieure? Et ça, c'est la COP, la communauté d'apprentissage qui m'a ouvert un petit peu l'esprit.* »

« *Il y a des élèves qui... En fait, c'est des élèves qui s'épanouissent bien, dans le un pour un. Oui. Puis le fait* ***d'aller à l'extérieur, bien, ça permet un peu ce un pour un-là*** »

- ***Une nécessaire adaptation à ce nouvel environnement :***

« Ce qui fait que il faut d'abord s'approprier ces espaces-là. C'est s'habituer à les utiliser avec un objectif qui est très simple, ne serait-ce qu'aller lire dehors ou aller écouter une histoire dehors ou faire des jeux. »

« Puis, c'est comme dans les habitudes de travail à développer, autant chez eux que chez nous. Comment que chez moi, comme enseignante, comment j'adapte mes attentes ?

Qu'est-ce que c'est un élève qui travaille bien dehors versus un élève qui travaille bien à l'intérieur ? »

« Puis, les enfants, ils ont tendance à penser que parce qu'on est à l'extérieur, ce qu'on est en train de faire, de dire, c'est pas important. Au même titre que si on était dans la classe. Donc, ça, c'est un enseignement en soi aussi, de dire, bien, on va là, mais dans tel objectif précis qui va te servir à autre chose après. Donc, si tu le manques, bien, il va y avoir un trou dans tes apprentissages. »

« En fait, il y a les règles, ce que j'exige d'eux à l'extérieur. Il faut que tu sois à une distance que je te vois. C'est ça. Établir le fonctionnement d'abord parce que l'on se déplace. Qu'est-ce qui change? [elle se pose la question à elle-même en hésitant]. Pas tant d'affaires. »

« Q : Puis, de quoi est-ce que tu serais besoin, tu penses, pour plus utiliser les espaces extérieurs ou de rendre leur utilisation plus profitable pour toi dans ton enseignement et pour tes élèves?

R : Ben, je pense peut-être des formations, tu sais, des idées de... des idées d'activité. Parce que vu que c'est nouveau pour moi, j'ai pas encore le réflexe de dire 'Hey, ça, je pourrais aller faire ça dehors!' T'sais, là, je vais... Tu sais, le fait que la cour, elle va être accessible puis qu'il va faire beau, je pense que, tu sais, il faut que j'ai le mécanisme, l'habitude de me dire 'Là, je vais aller dehors, je vais aller travailler dehors, telle chose.' »

- ***Les centres d'intérêts personnels et la personnalité de l'enseignant·e :***

« Même dehors aussi, ce que j'aime avec les élèves, pour mes élèves en fait, c'est qu'il n'y a pas trop de modules dehors. Ce que je connais avec les autres écoles, ***quand il y a trop de modules, ça limite l'imagination des enfants****. Des fois, les affaires qui me sortent, les jeux qui me sortent, c'est tellement drôle. Justement, cette école-là permet de laisser libre à l'imagination des enfants. Ils peuvent jouer à ce qu'ils veulent.* ***Ils ne sont pas restreints dans l'environnement, dans des espaces précis****. C'est vraiment le fun, autant pour eux que pour moi. »*

« Des fois, ça va me tenter de sortir à l'extérieur avec les élèves. ***Mais pour moi, les espaces extérieurs, c'est vraiment pour dépenser de l'énergie****. […] On dépense de l'énergie, on sort dehors, on prend de l'air. Moi, je vois plus ça comme ça, mettons. Mais de mettre mon enseignement à l'extérieur,* ***je pense que ça me mettrait comme un stress supplémentaire****. Je vais l'essayer, je vais le faire des fois de temps en temps, mais de le faire à tous les jours comme certains de mes collègues le font, ce n'est pas nécessairement pour moi ça. »*

« Ce qu'on n'a pas fait encore parce que c'est vraiment trop froid encore. Il n'y a jamais de soleil. Donc, il faut que le fond de l'air soit un petit peu plus chaud. Sinon, les doigts, je gèle facilement. Je ne suis pas quelqu'un, ***je suis frileuse de nature****. »*

« Donc, déjà, à la base, si on avait une formation là-dessus qui faciliterait moi-même comment emmener la pédagogie par la nature ou la pédagogie extérieure, peu importe comment tu la nommes, je pense que là, ça serait déjà un bon début. Par contre, encore une fois, malgré la formation, ***moi, ça n'a jamais été quelque chose qui m'attirait en***

***tant qu'enseignante**. J'imagine que selon peut-être le groupe que j'ai, peut-être que ça changerait. Si je vois que j'ai un groupe encore plus énergique que celui que j'ai présentement, peut-être que je changerais. »*

7.6.3. La salle de classe

- ***La qualité architecturale:***

« Oui, parce que le style épuré du Lab-École me permet de mettre ma touche de couleur aussi par la suite. Là, je parle plus dans ma classe, dans un sens. Tu peux le voir, je n'ai pas très, très décoré en tant que telle. Mais j'ai déjà connu des classes où c'est plein de couleurs vibrantes. C'est des couleurs différentes dans les murs. C'est lourd de voir ça à chaque jour, ces couleurs-là. Tandis que là, c'est tellement épuré, c'est tellement minimaliste que moi, après, si je veux venir ajouter d'autres choses, je suis capable de le faire sans sentir que c'est comme trop ou qu'on est en overload de stimulation. »

« Point fort, c'est justement la hauteur des toits, la hauteur du plafond. Les grandes fenêtres, les bancs qui permettent d'asseoir les enfants, de se mettre à genoux, de regarder dehors, de regarder passer le train, de parler du transport des trains, regarder la neige qui tombe. Peu importe ce qu'on a à travailler, on le ramène dans notre travail de classe. Donc, on fait des phrases sur la neige qui tombe, mais c'est des choses qui sont indescriptibles. On n'a pas ça ailleurs. »

« Les points forts vont à la luminosité, ça c'est... J'ai toujours le soleil, moi, du matin au soir. La luminosité aussi de l'éclairage, là, ça imite vraiment la lumière du jour. Donc c'est pas agressant. T'sais, pour les yeux, c'est toujours... C'est toujours... T'sais, c'est pas... C'est ça, on se fatigue pas avec cette lumière-là. Ça, c'est vraiment... Je vois une différence à comparer à mon autre école, là, au niveau de... T'sais, avant, c'était comme des néons, là. »

« Les espaces de travail sont différents. Le fait qu'on ait une mezzanine aussi, des fois, ça permet de garder un plus petit groupe en classe, puis d'envoyer des élèves plus autonomes ailleurs. Puis comme ils sont ailleurs, mais encore dans la classe, je peux surveiller leur travail sans avoir à me promener partout. »

« J'aime beaucoup le fait d'avoir un lavabo. Le lavabo, c'est vraiment très gagnant. J'aime beaucoup ça. C'est facilitant. Les enfants ont soif, ils ont de l'eau à porter, ils ont les mains sales. L'autre fois, il y en a un qui saignait du nez. Facile, il y en a de l'eau. »

- ***Le choix du mobilier* - selon l'âge des élèves :**

« *Moi, j'adore ça que ce soit des tables individuelles. C'est bien pour les petits, là, parce qu'ils ont besoin de leur petit espace à eux.* »

« *Donc, au niveau des tables, ce que ça fait, oui, les tables sont plus petites, mais les enfants, quand on les a en début d'année, on a tendance à travailler beaucoup sur des grands espaces, des grandes feuilles, des grands mouvements, parce qu'ils sont petits. C'est comme ça qu'on travaille avec eux. Et je trouve que les tables, il faut vraiment travailler autrement, dans le sens qu'en début d'année, moi j'avais la moitié de mes élèves qui étaient au sol, avec des grandes feuilles pour faire des grands mouvements, parce que la table, tu ne pouvais pas avoir quatre grandes feuilles sur la table. Il n'y avait pas*

l'espace. Je ne sais pas si vous comprenez. C'est vraiment ça. Est-ce que j'aime ça? Moi, je me suis habituée, ce que ça m'oblige un peu, c'est à penser différemment avec mes élèves. C'est pas… Je travaillais avec l'ergo qui est venu dans ma classe, puis l'ergo me dit, c'est très bon pour les enfants de travailler au sol aussi, de travailler la prise du crayon, de travailler des grands mouvements au sol, mais je ne sais pas s'il ne faudrait pas penser pour quelques temps, avoir un petit peu plus d'espace pour les tables, pour quelques-unes. »

« *Alors, on est en première année. J'le crois sincèrement que les enfants de première année apprécient avoir leur espace à eux, leur table. Alors, ils ont leur matériel qui est dans leur tiroir. Et avec les années qui vont suivre, ce tiroir-là pourra se déplacer pour choisir. Là, ce qui se passe, chacun a sa place fixe. Mais vite, si je dis aux enfants 'Ah, vous allez à votre place de travail seul', peut-être que lui va rester là, mais que la voisine va se déplacer à la table de travail. Un va aller à la banquette. Alors, vite, on est capable de se déplacer pour avoir quand même un environnement moins en proximité des voisins. Mais ça aurait pu… Dans ma tête, je voyais quelque chose d'un peu plus vaste, de plus facilitant encore.* »

- ***La flexibilité:***

« *Les enfants sont habitués aussi, si on va travailler chez M. [nom d'un enseignant], chacun amène sa chaise, on traverse notre chaise chez [nom d'un enseignant], on s'installe, les deux groupes-là, on discute de ce dont on a discuté, on revient ici.* »

« *Ok pour enseigner, ben il y a la partie plus avec les bureaux, les tables, ce qui est le fun et ce qui est apprécié aussi des élèves, c'est les différentes places assises. Donc, la façon que c'est fait, c'est qu'on va avoir vraiment toujours des équipes de travail, parce que je ne peux pas séparer la table en quatre. On a aussi d'autres tables de quatre, mais ça me permet de faire des bureaux seuls pour les élèves qui préfèrent travailler seuls, des petits bureaux à deux pour ceux qui préfèrent être en plus petits groupes. Puis, les tables sont faciles à déplacer, c'est léger. Donc, si je fais une activité et je veux de l'espace, on peut facilement tout déplacer les bureaux et puis avoir un gros espace libre au centre. Fais que ça, c'est facile parce qu'on peut justement adapter la classe à notre enseignement qu'on fait.* »

« *Ce que j'aime aussi, c'est que le mobilier est vraiment facile à bouger. Donc, par exemple, ma bibliothèque, elle peut se... tu sais, se mouvoir un peu partout dans la classe. Donc ça, c'est vraiment le fun.* »

« *J'aime que ça soit des tables. J'aime qu'il y ait différents types d'assises, des chaises qui sont plus hautes, des banquettes. J'amène quand même une flexibilité. J'ai changé des pupitres pour en avoir encore moins. Il m'en reste juste quatre. Mes élèves, souvent, ils se font un L avec les banquettes et ils mettent des poufs. Puis ça à toutes les semaines, tout dépendant des élèves qui décident de s'asseoir là, l'espace se modifie. Que j'ai beaucoup d'espace pour circuler. Je trouve ça vraiment intéressant. C'est sûr que j'ai fait un choix aussi d'avoir des tables de dix. Ce ne sont pas toutes les profs qui peuvent se permettre ça avec leur gang.* »

- ***Parfois au-delà du mobilier :***

« *J'aime ma classe parce que c'est quand même aire ouverte. Je l'aurais pris encore plus grande. On les voudrait tout le temps immense là. Parce que je ne peux pas tant faire de petits coins d'apprentissage. On est plus comme tout le monde ensemble. Il y a quand même des petits coins. Mais avant, j'avais comme un coin écriture, j'avais un coin thématique. Là, ce n'est pas possible […] Puis, moi, j'ai fait le choix. Il y en a d'autres qui ont fait d'autres choix. Mais moi, je n'ai pas de bureau à moi. […] Ça, moi, ça a été vraiment difficile l'année passée d'avoir mon espace à moi. Mais écoute j'me suis adaptée. […] Mais si j'compare à avant, c'est vrai qu'avant, j'avais un immense bureau. Puis, plus j'en avais, plus je me déposais.* »

« *J'aime que ça soit des tables. J'aime qu'il y ait différents types d'assises, des chaises qui sont plus hautes, des banquettes. J'amène quand même une flexibilité. J'ai changé des pupitres pour en avoir encore moins. Il m'en reste juste quatre. […] Que j'ai beaucoup d'espace pour circuler je trouve ça vraiment intéressant. C'est sûr que j'ai fait un choix aussi d'avoir des tables de dix. Ce ne sont pas toutes les profs qui peuvent se permettre ça avec leur gang.* »

« *Je la trouve vraiment petite. J'ai 26 élèves, 26 places. Ça, c'est une déception. On m'avait dit que j'aurais une classe flexible, mais moi, je vois pas beaucoup de flexibilité là, dans l'intérieur de la classe. Je trouve que l'aménagement, c'est des bureaux ou des tables. […] Donc, si on fait, on veut faire différemment, je vois pas comment je peux faire tellement différemment qu'une classe que j'avais avant, qui était beaucoup plus grande, où je pouvais avoir plus de flexibilité. Là, je trouve que j'en ai vraiment moins.* »

7.6.4. Les espaces d'apprentissage collaboratifs : appréciés pour leurs qualités spatiales :

- ***Comme continuité de la salle de classe :***

« Mais c'est sûr que le Lab, juste les corridors, la largeur des corridors, le fait que les casiers ne soient pas non plus dans le corridor. Donc, la circulation, il n'y a pas toujours une classe qui change, une classe qui va chercher leurs boîtes à lunch, tout ça directement dans le corridor. Bien, les distractions sont enlevées là. Ils sont vraiment, tu sais, concentrés un autre endroit. Mais ça, c'est vraiment ce qui était différent de mon autre école. »

« Il y a des grandes fenêtres. C'est vraiment le fun. C'est sûr qu'on n'a pas de soleil de notre côté. C'est quelque chose que j'aurais aimé. La chaleur du soleil, l'hiver, quand c'est plutôt frais, j'aurais aimé ça. Mais des fois, on va dans le corridor. Je m'installe au soleil. J'ai vu dans la classe, puis vu sur le corridor. »

- ***Pour se donner plus d'espace :***

« *L'espace collaboratif, bien là, on parle de l'espace central entre les classes du deuxième cycle. Il est utilisé principalement pour des élèves qui veulent aller travailler à l'extérieur, qui veulent se mettre dans leurs bulles. En fait, c'est pour ça, donner un petit peu plus d'espace. »*

« *On fait notre tutorat au gradin. On peut aller faire l'enseignement des stratégies en orthographe, quand on a besoin de prendre un grand groupe, puis les règles orthographiques. Les mathématiques, je les ai faites plus dans le bas du gradin. L'enjeu d'avoir beaucoup de matériel, je lui ai dit qu'il y a le bas du gradin, il y a des tables, on va avoir plus d'espace, donc on va aller faire nos mathématiques où on a plus de matériel à utiliser.* »

« *Moi, l'espace collaboratif ici, à l'étage, est utilisé de manière quotidienne à chaque période ou à peu près aussitôt que les enfants sont en travail individuel ou en travail de groupe. Ils ont la permission d'aller de l'autre côté s'il n'y a pas quelqu'un qui est en reprise d'examen ou... Donc, quand mon enseignement magistral est terminé, c'est comme si ma classe doublait de superficie. C'est-à-dire qu'ils peuvent tout de suite sortir, être dans le corridor, ils peuvent même aller à l'autre bout.* »

« *On s'installe beaucoup... Bien, en fait, [nom d'un enseignant] et moi, étant proches, on s'installe beaucoup dans la classe de l'un ou l'autre. Euuuh, sinon, quand c'est étage, on est vraiment dans l'espace collaboratif de notre étage. Et là, quand on s'étend ailleurs, on est dans la salle à manger ou la salle de travail où y'a photocopieurs et tout ça.* »
« *Ici, on l'appelle notre espace des explorateurs. Alors, c'est notre gradin avec notre espace en bas de travail. C'est celui qui est le plus prêt et qui est le plus adapté à nous. Oui, on l'utilise. Parfois, spontanément. Parfois, c'est organisé dans l'horaire où là, moi, je sais que je vais l'avoir, alors j'organise mon activité en conséquence. […] L'utilisation, ben, au moins une fois par jour.* »

- ***Pour se donner plus d'espace ou enseigner différemment :***

« Oui, parce que si les enfants se mettent à genoux dans le gradin, la marche devient une grande surface de travail. Alors, pour un de mes élèves pour qui d'être assis longtemps, ça ne fonctionne pas. De se promener, alors il fait des devinettes. On place les animaux. Il y a des devinettes en main. Puis là, il se promène. […] Ça permet de placer le matériel sans que ce soit toujours au sol. »

« En fait, l'espace collaboratif ici est utilisé beaucoup pour les tables et tout ça, puis on a mis, à l'autre bout du corridor, devant l'ascenseur, on a mis une autre table parce que les enfants qui veulent travailler plus silencieusement, être dans leur petite bulle, peuvent s'en aller là. Ils doivent demander la permission. Moi, je les vois relativement facilement. Fait qu'il y a ce coin-là aussi. C'est vraiment... On s'en sert pour faire des rallyes mathématiques. C'est-à-dire qu'on prend des problèmes mathématiques qu'on affiche un peu partout sur les murs, puis on le fait ça cinquième et sixième ensemble parce que les cinquièmes, c'est comme leur exercisation, puis nous, on s'en sert comme révision. Alors là, ils partent, il y a des petits cartons avec des questions mathématiques partout sur l'étage, puis là, ils s'en vont avec leur cahier, et ils répondent à leurs questions. On se corrige chacun en classe ensuite. Il y a de la collaboration cinquième, sixième aussi, comme ça. »

« J'aime avoir les espaces de collaboration, ça me permet de faire, j'ai tout pour pouvoir faire autrement. J'ai ce qu'il faut pour pouvoir faire les choses de façon différente. »

« À l'extérieur de la classe, juste à côté, j'ai l'espace collaboratif dans lequel il y a des petites tables rondes où ils peuvent travailler en équipe. Il y a également des alcôves puis

un divan. Donc ça permet des fois d'avoir deux modes d'enseignement en même temps. Donc par exemple, dans la classe où moi, je peux être en soutien à l'élève, à l'individuel, c'est un endroit plus calme pour travailler. Et ceux qui ont terminé peuvent aller à l'extérieur travailler sur des projets en équipe. Donc ça peut se faire conjointement, ce qui était plus difficile dans un modèle plus traditionnel d'école parce que le travail d'équipe et puis travail individuel, ça demande de la concentration. C'était difficile de concilier les deux en fait. […] Pour faire, par exemple, de la lecture individuelle, ça va se faire en classe, par exemple, et de la lecture en diade, bien là, on peut faire ça de l'autre côté. Quand vient le temps d'utiliser, par exemple, du matériel de manipulation qui fait du bruit ou des jeux, par exemple, des jeux de société, mais pédagogiques, ils vont faire ça plus de l'autre côté parce qu'ils doivent parler puis collaborer. C'est vraiment le fait d'avoir l'extension de la classe qui permet que ça bouge un petit peu plus puis ça parle sans venir déranger, en fait, la partie comme travail intellectuel silencieux, ce qui est quand même vraiment nécessaire de se concentrer puis de travailler seul pour réfléchir. C'est nécessaire d'avoir les deux, en fait. »

« Nos élèves, ils collaborent pas systématiquement encore. On l'appelle la banquette, nous. […] Mais on l'utilise. On l'a mis dans l'horaire. Dans les jeux à deux, il y a un jeu où les enfants s'installent là. Tantôt, j'ai une élève à qui je dis 'Ah, tu pourrais t'installer à la banquette'. J'ai une élève qui est accompagnée d'une TES. Elle va écrire ses mots d'orthographe au tableau blanc qui est là. Alors, on le partage sans que ce soit organisé dans l'horaire. »

« Moi, j'ai l'espace collaboratif entre deux locaux. Donc ça, c'est vraiment un petit local tout vitré qui m'amène à envoyer des élèves là pour travailler. Je les ai à l'œil, je vois ce qui se passe de l'autre côté. Et on peut partager aussi avec le local, l'enseignante qui est de l'autre côté. On peut envoyer des élèves de différents niveaux scolaires travailler ensemble en parrainage. Ça, c'est merveilleux. Sur la mezzanine, même concept. Des fois, on se ramasse avec trois niveaux scolaires qui travaillent ensemble. Donc, des plus vieux, des cinquièmes années qui sont déjà là pour la bibliothèque et qui voient mes élèves en train de regarder des livres ou faire un travail et qui font 'Est-ce que je peux lui lire un livre?', ben oui, parce que les miens sont incapables. Ils font juste regarder les images. Donc ça, ça arrive à l'occasion, tu sais, qu'on a ça. Puis c'est spontané, on ne l'impose pas. »

« Lors d'ateliers. Dans l'fond, quand, moi, ils ont pratiqué des pièces de théâtre, il y avait un groupe, là, un groupe ici, sur le bord des fenêtres, un groupe plus au fond, un groupe dans les espaces, au milieu... […] Donc, ils ont tous leur... Tu sais, le silence pour travailler, c'est pas tous en même temps. Tu sais, ils sont pas distraits par ce qui se passe autour, parce qu'ils ont plus... C'est plus calme. Donc, moi, je les utilise, tu sais, ça. Des fois, pour permettre aussi à un élève qui est en crise, qui a besoin d'être seul, de relaxer, de se calmer, je l'envoie là. Mettons, quand j'enseigne en sous-groupe, je peux amener un sous-groupe là-bas, puis le reste de la classe reste ici, avec les autres, que je sais qui sont plus autonomes, plus forts. Fait que c'est... On pourrait en parler longtemps, là ! »

- ***Des espaces qui facilitent les échanges entre enseignant.es :***

« Les espaces collaboratifs des élèves vont parfois devenir nos lieux où on va se rencontrer comme adultes. »

« Ou même, des fois, si le gradin principal est disponible, qu'on a une rencontre, des fois, on va aller faire notre rencontre au gradin si personne ne l'habite. Donc, des fois, on va sortir de la salle du personnel pour habiter d'autres espaces, même comme adultes. »
« La façon dont le troisième étage et le quatrième étage est fait, il y a donc cinq locaux, et le sixième local est au centre de ces cinq classes-là, ce que j'appelle l'espace collaboratif. Et ça, c'est très, très, très facilitant parce que toutes les portes donnent, dans le fond, sur cet espace-là. Donc, c'est très, très facilitant d'échanger avec les collègues à la récréation parce que dès qu'on sort, on se retrouve les cinq ensemble. Puis là, on est vraiment capable, en une récréation, en 20 minutes, des fois, d'ajuster beaucoup, beaucoup de choses. »

- ***Dont certains peuvent peiner à se saisir :***

« Pour l'instant, je suis jamais allée à le gradin principal. Ils mangent là, les élèves. […] Parce que faute de temps pour commencer. »

« Notre espace de collaboration est intéressant, mais il est difficile. Parce qu'il y a toujours de la circulation dans notre espace de collaboration. La toilette est au bout, donc il y a toujours, toujours, toujours de la circulation. Puis, dans les écoles, quand un élève fonctionne pas bien dans une classe, puis que c'est dangereux pour les autres autour, bien, on retire l'élève. Donc, naturellement, l'élève va aller dans l'allée d'apprentissage. Donc, c'est sûr que là, ben, ça devient un endroit, j'vous dirais, melting point. Fa que, pour moi, c'est vraiment, je l'utilise, mais je l'utilise comme à micro-dose, dans l'sens que si je vois qu'il y a pas personne, que tout a l'air bien, OK, les amis, j'envoie des équipes faire de la lecture à deux. OK, les amis, vous êtes en jeu de tête, allez-y, vous savez. Mais si je vois qu'il y a comme trop d'action, beeeen, trop d'action avec d'autres actions, puis d'autres actions, ça fait qu'on perd le contrôle. »

7.6.4. La cuisine

- ***L'espace… mais pas que !***

« Puis aussi le fait qu'on ait des équipes, par exemple, qui soient libérées. Tu sais, comment dire? Dans une ancienne école, si j'avais voulu cuisiner, il aurait fallu que j'aille voir la direction puis que j'explique mon projet puis que j'aille acheter mes ingrédients puis tout ça. »

« Totalement, oui, ça-là, les espaces architecturaux sont vraiment des facilitateurs pour, dans le fond, atteindre les différents objectifs pédagogiques qu'on va se donner ou qu'on se donne. Cuisiner dans une école, j'ai déjà eu cette idée-là, puis c'était hyper compliqué de un. On n'avait pas de lavabo dans nos classes, fait qu'hygiène et salubrité, on repassera. Il fallait avoir apporter de la maison tous nos bols pour mesurer, pour mélanger. Donc déjà là, déjà la tâche enseignante est très, très lourde. Avoir des conditions qui ne sont vraiment pas favorables, ça faisait en sorte qu'on abandonnait, pas qu'on abandonnait, mais on faisait d'autres choix pédagogiques parce que ce n'était vraiment pas facilitant. Tandis que là, j'ai eu une idée un matin de faire une recette pour travailler, je ne sais pas moi, en science, l'apport nutritif des différents fruits et légumes. La seule chose qui me reste à faire, c'est de m'assurer que les ingrédients sont là, périssables, parce que les ingrédients secs, on a une structure qui fait en sorte que quelqu'un s'occupe toujours des ingrédients secs. […] Oui, ensuite de ça, je peux me concentrer sur mon

intention pédagogique et on peut se diriger ensuite de ça en cuisine avec les élèves. Ça ne veut pas dire que c'est facile, mais on a quand même les conditions favorables pour y arriver. »

« Q : Et est-ce que je comprends que vous avez utilisé l'espace cuisine? R : Oui. Mais, toujours, jusqu'à maintenant, avec notre technicienne en alimentation qu'on a la chance d'avoir. Ça, c'est une chance inouïe. On a quelqu'un de vraiment extraordinaire. Madame (nom de l'intervenante), pour la nommer. Pour l'instant, c'est elle qui supervise ces ateliers-là. […] Qui planifie les leçons, qui fait les achats des aliments. Alors, tu sais, tout est organisé pour qu'il n'y ait de perte. Pour que ce soit éducatif, que ce soit pédagogique aussi. Elle nous envoie des capsules vidéo qu'elle fait. »
« Et là, j'utilise pas beaucoup la cuisine, moi, mais mes élèves en font, parce que je trouve ça compliqué à m'organiser dans la cuisine. Et cette année, j'ai un groupe très bruyant aussi. Alors, j'y vais moins. »

7.6.5. Des thèmes transversaux émergent des entretiens

- ***L'importance des règles collectives et l'acquisition de compétences sociales***

« Bah, je pense que si, avec le temps, on bâtissait une espèce de continuum. Dans le sens que, ok, on s'assure que les enfants de première année ont appris tel comportement dans tel lieu, ont appris… On en parlait cette semaine en comité cuisine. T'sais, s'assurer que les enfants de préscolaire se font leur boucle, ou de première année. Bon, bien, quand ils arrivent pour attacher leur tablier, ils sont capables de s'attacher. C'qui fait que, quand on reçoit une cohorte, ils sont tous au même niveau […] Donc, ils ont les mêmes apprentissages de comment je me comporte, qu'est-ce que je peux faire dans les gradins, les mêmes apprentissages. Puis qu'on y va progressivement. Ça, ce serait quelque chose… Ce serait quelque chose d'aidant […] Ce qui est, c'est sûr que les premières fois qu'on va au gradin par exemple, bah y'a plus de discipline à faire que dans une salle de classe mais si les enfants ils les ont déjà appris ces comportements là on enlève ce qui nous fait comme un peu peur : (soupir) 'oh non j'vais pas là ça va être la galère'. »

« Je sais vraiment beaucoup mieux que, bon, quand ils vont arriver, ils vont s'asseoir là. Je vais sortir mes pictogrammes. Je les avais sortis, mais je les ai sortis peut-être trois jours plus tard. Fait que t'sais, c'est tous des petits trucs comme ça. Je serais beaucoup plus préparée parce que je saurais c'est où les difficultés de mes élèves. Moi, je me doutais que ça pouvait faire ça, mais je pensais pas que c'était à ce point-là. Au début de l'année, ben moi, je leur permettais de s'en venir au local. Mais non, ça serait 'on défait nos choses, tu es prêt? Voici, tu m'attends quelques minutes.' Pis quand il y en a quelques-uns de près, je les conduirais au local. Dans l'fond, je leur montrerais comment se conduire, comment marcher pour circuler, pour se rendre au local. Ensuite, doucement, j'irais chercher. C'est dans ce sens-là. Maintenant, je sais ce qui fonctionne et ce qui fonctionne pas. Donc, dès le départ, je pourrais, mes consignes seront différentes. Puis quand je les aurais en petits groupes d'entrées progressives, ben là vraiment, je vais leur faire une vraie démonstration de 'voici comment tu dois te rendre au local des abeilles, ce que j'attends de toi'. Ça sera plus supervisé. »

« On a pris le temps de faire beaucoup d'enseignements explicites sur voici comment je dois être, les comportements attendus, comment. Parce que sinon, lorsqu'on arrive dans

un espace qui est vaste et grand, comme le [gradin], donc nos gradins, les enfants, tout à coup, ont une aire de liberté incroyable. Donc, si on n'a pas fait beaucoup d'enseignements explicites, genre voici comment je dois me comporter, un peu comme quand j'entre au gymnase, pas parce que c'est grand et que c'est éco que je suis obligée de courir partout et de hurler. Bien, il y a tous ces enseignements explicites-là qui doivent se faire. Tous les enseignants de l'école, au complet, ont travaillé très fort. Et maintenant, parce que c'était une problématique, si nos enseignements explicites n'étaient pas faits, on arrivait dans un lieu où l'autre n'était pas rendu au même endroit que toi. Donc, ça pouvait avoir des impacts. Maintenant, on est pas mal tous. Il fallait juste y arriver tous ensemble. C'est beaucoup mieux que ça l'a été. »

« En fait, au départ, les élèves pouvaient vraiment, dès que la cloche sonnait, les élèves rentraient sans vraiment de permission. Puis ils rentraient très, très, très excités. […] Puis on se retrouvait avec... En le fond, c'était 3, 4, 5, 6e année. Donc, 4 niveaux, donc au plus de 10 classes, qui rentraient en espace de 2 minutes au vestiaire. Puis c'était très, très, très intense. Alors, ce qu'on a fait, c'est qu'on a fait une entrée plus calme. Donc, c'est l'enseignant qui donne le signal avant que les élèves entrent. On met de la musique douce, soit de la musique classique ou du piano […] pour faire une transition entre la partie très fébrile, l'excitation de la récréation, qui est tout à fait normale. C'est une zone tampon, le vestiaire, où on demande aux élèves de baisser leur intensité, parler à voix basse, se déplacer doucement. Quand les élèves se sont déshabillés puis qu'ils sont prêts, ils s'adossent au mur ou ils s'assoient à leur place au crochet, dépendamment de la consigne de l'enseignant. Ils écoutent la musique, ils se déposent. Et quand les enseignantes et les profs sont prêts, là, on va en classe. Et ça permet vraiment d'avoir quelque chose de plus doux comme transition. »

- ***Le nécessaire ajustement de sa posture d'enseignant.e… de la flexibilité ?***

« Q : C'est quoi, vous diriez, votre plus grand défi dans cette école-ci? R : Huuuuuum. (réflexion). Moi, je dirais s'ajuster au volume de voix. […] Bien, en tout cas, moi, c'est ce que je trouve difficile, là, parce que, tu sais, bibliothèque, cuisine, c'est un enjeu complètement différent au niveau du timbre de voix. Puis, tu sais, le gradin en bas, puis l'espace en bas, puis même la rue d'apprentissage versus, tu sais, quand on est dans la classe, qu'est-ce qui se passe dans la rue? C'est ça, le bruit, le son. Le son. […] Le rapport au son. »

« Écoute, ma façon d'enseigner n'est pas la même justement par rapport à ça. De un, je suis plus heureuse dans mon travail. Donc, quand tu enseignes et que tu es triste et que tu n'es pas là et que tu trouves ça plat ce que tu vis ou ce que tu fais, tu ne peux pas dégager la même énergie. Donc moi, ma façon d'enseigner, oui, elle est totalement différente parce que je bouge tout le temps ici. Je me déplace, les enfants sont sur la mezzanine, on va ailleurs, on va enseigner dehors. Je m'en vais au sentier avec eux, on observe les herbages, on observe les choses, on revient en classe, on en reparle. Ce n'est pas ce que c'était là. T'sais, avant ça, c'était plus la classe, 'ferme la porte parce que tu déranges la classe d'en avant et ça fait du bruit. Or, quand tu te déplaces avec tes élèves, ça m'dérange'. »

« J'étais quand même assez ouverte. Moi, j'pensais pas que j'étais dans une classe flexible dans mon ancienne école parce que je n'avais pas de mobilier flexible. Mais euuuh j'ai toujours permis à mes élèves de bouger, se lever, se rasseoir. Dans l'fond, j'étais dans

la flexibilité et je ne le savais pas ou je ne l'appliquais pas. Ici, le mouvement en classe, j'essaie de, un peu plus de le contrôler, l'organiser pour que tout l'monde puisse y avoir accès. Mais c'est quand même difficile. Le…. Parfois, l'ameublement est contraignant. Euuuh, parfois, c'est les enjeux des élèves qui sont contraignants. Fait que t'sais, c'est comme une valse entre le bien-être de chacun versus le bien-être de tous. »

- ***Une collaboration facilitée entre les classes***

« Bien, la collaboration entre adultes, spontanée. […] Mais dans l'horaire, on a plein de moments de collaboration avec les élèves. Il y a des plus grands qui viennent lire, faire lire nos petits. C'est arrivé que j'écrive le matin même, j'ai des recrues de sixième année qui viennent soutenir mes élèves. J'écris aux enseignantes. Alors oui, ça, ça se passe. Il y a des élèves de cinquième année qui accueillent mes élèves dans des récréations organisées au gymnase. Alors oui, il y a plein d'activités. »

« C'est sûr que je travaille beaucoup avec [nom d'une enseignante] qui est en maternelle 5 ans. On travaille beaucoup en équipe. On est une en face de l'autre. Le travail d'équipe est très facile. Les autres sont loin, mais c'est sûr que je travaille moins avec eux. Parce que 6e ou la 7e année, ils vont moins faire de choses avec les maternelles. Mais si j'ai quelque chose à faire avec eux, c'est arrivé qu'on fasse des lectures ensemble, des choses comme ça, on va pouvoir le faire aussi. »

« Depuis qu'on est ici, on fait plus d'activités ensemble parce qu'on a beaucoup plus d'espace où on peut… […] Être tout le monde. Si on veut faire une grosse activité, on va s'installer à la salle à manger avant, on n'avait aucun endroit pour ça, pour regrouper deux groupes où les classes étaient trop petites. Là, on est quand même capables de rentrer deux groupes dans une seule classe. Ça favorise quand même. »

« Puis là, on avait le goût même, [nom d'une enseignante] et moi, les vendredis, à la fin, la dernière journée, on ouvre nos portes et les enfants vont aller aussi dans l'autre classe, laisser nos classes. Ça fait que tout le temps, l'une en face de l'autre, avec l'espace de collaboration, je trouve que ça vient, ça vient nous donner le goût, ça vient nous donner encore plus envie d'essayer les échanges entre nous, puis tout ça, ça vient faciliter. Puis ça, c'est très positif. »

« Oui. Dans le fond, notre porte, entre les deux, il y a une banquette. Il y a comme un petit espace. Puis souvent, on emmène nos élèves. C'est sûr que là, moi et ma collègue, on essaie justement d'aller plus dans les gradins ensemble. On utilise la banquette ensemble. Pour l'instant, on est un petit peu moins décloisonné. Mais l'autre fois, par exemple, dans les jeux libres d'un vendredi après-midi, on a décidé d'ouvrir la porte puis dire aux élèves, vous pouvez aller autant dans l'autre classe que nous. Puis ils se sont vraiment... Puis ils trouvaient qu'ils étaient vraiment plus libres parce qu'ils se promenaient comme ils voulaient. Donc il n'y avait pas... Ce n'était pas un choix nécessairement. Ils pouvaient commencer dans ma classe puis terminer dans l'autre classe, aller dans les gradins. Donc il y a vraiment... Je trouve ça un mouvement circulaire parce que des fois, je les fais travailler entre les deux. Mais j'aimerais encore plus travailler avec ma collègue. On est là-dessus, là. Surtout avec... Moi, je suis arrivée. Là, on a dû apprendre à se connaître, apprendre à connaître juste la classe. J'avais besoin de ce moment-là aussi avec juste ma classe. Puis là, on commence à ouvrir les frontières entre les deux. »

« On a fait des échanges [de mobilier]en début d'année. Fa que l'année prochaine, ça va peut-être être à modifier. On a écrit nos numéros locaux sur les meubles, si notre réalité change, pour qu'on puisse les récupérer. Fa que oui on a fait quand même quelques échanges. Puis dans la zone de collaboration, on a mis en commun tout ce qui est jeux de sociétés, de groupes. Les enfants peuvent aller chercher là. Ça fait aussi que comme on est une nouvelle école, on n'avait pas beaucoup de choses pour commencer. Au moins, ça nous permet d'avoir une diversité. On a fait la même chose avec les pads pour enseigner à l'extérieur. On les a regroupés ensemble pour que tous les groupes puissent en bénéficier. On a fait la même chose avec tout le matériel de mathématiques. Les 3, 4, 5, 6, on les a regroupés ensemble puis on les a mis de l'autre côté au local du photocopieur. À la place d'avoir juste un bac de matériel de manipulation, ça permet à tous nos élèves de pouvoir manipuler en même temps. »

- ***De la cohésion d'équipe…***

« Ici, on a une direction d'école qui travaille fort à ce qu'on ait une vision commune et qui est là comme un phare. Je pense que c'est assez essentiel, ça, dans un nouveau milieu, pour créer un esprit d'équipe, pour organiser les troupes, pour que ce soit positif. »

« Oui, comme j'ai nommé en fait tout à l'heure l'espace collaboratif. J'ai eu toujours des collègues dans ma carrière, ça fait 15 ans que je suis enseignant et je n'ai jamais autant collaboré […] avec mes collègues. Je pense pour deux raisons. Tout d'abord, la vision du Lab-École rejoint les enseignants qui ont les pieds ici. Le travail préalable a été bien fait. Donc qu'est-ce que le Lab-École? Quels sont les trois piliers? À quoi vous attendre quand vous allez travailler dans le Lab-École? Ça, c'est la première raison. Et de deux, on a quand même des valeurs communes qui sont bien alignées. Ça, c'est un peu le hasard des choses. Oui et non. Parce que si tous les enseignants qui voient le Lab-École comme étant un idéal à atteindre se retrouvent là, c'est parce qu'on a des valeurs communes qui avaient été bien présentées d'abord par l'équipe du Lab-École. Je ne sais pas si ça répond à votre question. »

« Donc, là, on s'est comme retrouvés. Fa qu'on se connaissait, mais pas tant. Donc, on a amené chacun notre bagage, mais on se ressemblait beaucoup dans nos pratiques. Donc, ça, ça a été vraiment facilitant, parce que tous les deux, on travaillait, bien, en tout cas, vous devez, par atelier de lecture, par atelier d'écriture. Moi, en mathématiques, j'avais essayé plusieurs choses. Fa que je n'étais pas tout à fait, là, j'étais dans plus dans les centres mathématiques que dans les cahiers. Bon, cuisiner, j'avais fait, mais dans une école où on n'était pas adapté. Fa que, tu sais, c'était comme ça. Ça fait qu'on était comme vraiment, on savait un petit peu dans quoi on s'embarquait. »

« Je pense que oui, parce que déjà pour être ici, il faut avoir une vision commune. Il faut être, je pense que pour enseigner dans un Lab-École et être heureux là, parce que [pause]. Mais si on veut faire notre travail correctement, ça prend une vision. T'sais faut accepter la recherche, il faut accepter de se remettre en question, faut accepter de changer des choses, faut partager. Ce qui fait que je pense que la collaboration va bien parce que c'est une équipe qui est comme ça. C'est sûr qu'en étant près les uns des autres, ben là, oui, l'espace aide à la collaboration. Mais je pense que c'est peut-être plus la mentalité et la manière de fonctionner de chacun qui fait qu'on collabore autant. »
« J'trouve que c'est encore plus facile de collaborer avec les collègues, la manière que l'école est faite. C'est sûr que là, vu que les vestiaires sont juste à côté, nous, les

collègues, on se retrouve toujours à être ensemble. Je trouve qu'on est moins isolés chacun dans nos locaux, la manière que l'école est construite. Ça je trouve ça cool. »

« Dans l'ancienne école, j'trouvais ça... Moi j'avais le dernier local dans le fond et j'avais l'impression qu'il n'y avait pas d'équipe. C'est sûr qu'ici, la manière que c'est faite, je suis contente, le photocopieur est juste à côté de ma classe. Ça amène plein de contacts avec les collègues des autres cycles que je ne verrais peut-être pas nécessairement dans une journée. J'trouve ça vraiment cool. Fa que dans l'autre école, c'était plus... j'avais plus l'impression d'être toute seule dans mes affaires. »

- ***De la cohésion d'équipe… à une montée en compétences ?***

« Là, on va échanger. Chose qu'on avait moins quand on était tout le monde dans nos classes. Et je pense que c'est une habitude qu'on devrait prendre encore plus souvent, même nous, en tant que professionnels enseignants. De dire que je ne reste pas juste dans mon espace de classe pour travailler, mais je vais sortir. Parce que le fait de sortir de la classe amène la collaboration. Amène le fait que quelqu'un d'autre va venir. Va dire, ah, qu'est-ce que tu es en train de faire? Sur quoi tu travailles? Donc, même nous, on devrait s'obliger des moments où on travaille à l'extérieur de la classe. »

« C'est un Lab autant pour les profs que pour les enfants. Je dirais aussi qu'une autre qualité qui serait nécessaire pour les profs du Lab, c'est la visée formation continue. Continuer de regarder ce qui se passe dans les recherches, dans l'environnement, autant pédagogique que didactique. Pour ne pas rester dans nos pantoufles et continuer d'innover. C'est quand même ça le but du Lab-École. Je dirais aussi ne pas avoir peur de ne pas connaître les choses. Moi je ne connais rien du tout au potager. Je vais quand même embarquer dans le potager. C'est zéro ma force. Mais à la gang, on a quand même des connaissances qui peuvent nous aider à se développer dans le potager. Dans tout ça, j'enseigne dehors, il y en a qui ne le font pas. Partager tout ça, ce que tu peux faire, comment tu peux le faire, ça amène quelque chose d'intéressant. »

« Q : Puis une dernière question, de quoi vous auriez besoin pour faciliter encore plus cette utilisation des espaces extérieurs?
R : Je dirais la formation. On en a discuté aussi, les collègues. Il y a un beau bâtiment, tout ça, mais il manque de comment je peux l'utiliser. Souvent, en ce moment, c'est en parlant avec nos collègues. Je sens qu'on n'est pas à notre maximum de ce qu'on pourrait faire. Puis les collègues me disent, moi, je n'ai pas vécu ça, mais ils étaient dans les travaux depuis un certain temps. On a eu les espaces collaboratifs, ça a l'air, en début janvier. Ça aussi, quand je suis arrivée, moi, je pensais que c'était comme un peu canné. Donc, quand ils m'ont dit qu'on apprend encore à le connaître eux autres-mêmes, bien là, moi aussi, j'ai dû dire OK. C'est sûr que moi, j'ai emmené des idées, d'autres collègues emmènent des idées, on fait ça, mais je sens un besoin de comment je peux utiliser mes espaces. Puis je sais que ça, c'est des enjeux budgétaires, et çi et ça mais … »

- ***Un nécessaire temps d'adaptation en année 1 - du fait d'une poursuite de chantier :***

« Mais la cour allait ouvrir en novembre. Là après, il y a eu l'hiver. Là, on commence à la découvrir. Hier, je suis allée me promener dehors avec les élèves et on regardait si c'était

un périmètre ou un volume, selon la situation qu'on observait à l'extérieur. Puis c'était super le fun. On va sûrement y retourner, mais on commence... »

« T'sais, dans le sens que dans les autres classes, le brouhaha était dans le fait que certaines choses ne sont pas encore prêtes dans les classes. Elles n'étaient pas prêtes. Là, tu vois, moi, ça, c'est la dernière chose. L'autre brouhaha, c'était les travailleurs qui étaient en tout temps dans l'école. Alors, on les voyait en tout temps. Des fois, il pouvait y avoir un travailleur dans ma classe pendant que mes élèves, j'étais avec mes élèves. Des fois, t'avais un travailleur qui était juste là vis-à-vis de ma fenêtre, qui était en train de faire des trucs. Mais oublie ça, là. On arrête tout et on regarde. C'est impossible. Tu ne peux pas avec les enfants. Ils sont curieux. Puis les espaces de collaboration, bah ils n'étaient pas disponibles. Donc, on n'a pas, tu sais, ça ne fait vraiment pas longtemps qu'on utilise les espaces pour collaborer entre classes et tout parce que ces espaces-là n'étaient pas prêts. Les enfants dînaient tous dans leur classe. Le [gradin] n'était pas prêt. Le brouhaha, c'était les travailleurs. C'était le matériel qui n'était pas encore arrivé. Puis le brouhaha était aussi dans le fait que c'est fou, mais quand tu te retrouves dans un nouveau local, bien là, il faut que tu réfléchisses. Comment penser pour organiser ça pour que ça soit fonctionnel? Ça, il y a eu beaucoup d'essais et erreurs pour être bien, pour que les enfants soient bien. C'est un peu ça le brouhaha que je dirais qui s'est vécu à l'automne, disons. »

- ***Du fait de l'ouverture d'une nouvelle école :***

« Donc, maintenant, j'me sens un peu en surcharge parce que je dois m'approprier la nouvelle façon de faire, puis je dois m'approprier des lieux, puis je dois aussi tout penser mon enseignement en fonction de toutes les possibilités que j'ai. Je pense que c'est parce que c'est la première année, mais éventuellement, ça va s'améliorer. »

« Mais je me suis senti quand même toujours bien. Mais c'est la première fois que j'ai participé à l'ouverture d'une école. Fait qu'on est comme arrivés tout le monde à l'an zéro. Puis ça, tout est à construire. Puis ça a son lot de défis, mais son lot d'avantages aussi. Parce qu'on n'arrive pas dans une structure, on arrive pas dans une structure déjà établie avec des règles claires et rigides, figées dans le temps. Parce que c'est plus difficile de défaire un petit peu cette construction-là. Souvent qu'il y a comme cinq, dix, quinze, vingt ans. Donc là, on avait un peu la carte blanche. »

« Ben, le week-end cet automne, je suis venue pas mal. Quelques petites heures ici et là qui nous aidaient à tout organiser. Tu sais, quand on part de 20 ans au même endroit pour se réapproprier l'espace. »

***«** Pour ma part, peut-être que je ne travaille pas bien, mais j'ai besoin de temps pour m'approprier les choses, pour changer mes façons de faire et réfléchir. Ça ne vient pas tout de suite comme ça. Puis pourtant. Ça fait longtemps que j'enseigne, mais c'est ça. »*

7.6.6. Comment capitaliser sur cette expérimentation ?

- ***Des pistes d'amélioration à explorer en lien avec les situations de vie quotidienne***

« Parce que moi j'utilise pas trop la classe extérieure dans la cour d'école, parce que je trouve qu'il y a toujours du monde qui va dehors, puis c'est positif là mais on est toujours

déranger par d'autres groupe qui lance des ballons quand je vais faire un enseignement donc je vais pas tellement utiliser la classe intérieur cour d'école là. Enfin la classe extérieure à l'intérieur de la cour d'école. Ça j'utilise moins car je trouve c'est pas propice à que j'ai l'attention de tout le monde. »

« Lorsque les gens nommaient que eux leur espace n'était pas suffisamment grand. Nous, notre espace est immensément grand, donc on pensait l'utiliser vraiment énormément. Et on l'utilise quand même, mais il a fallu s'ajuster et s'adapter parce qu'au départ, le service de garde ne devait pas être notre voisin. Donc là, on ne peut pas laisser nos choses. Il faut toujours ranger. On installe le matin, on désinstalle, on installe, on désinstalle. C'est un vécu qui se fait, qui est viable. »

« Au départ, on pensait à l'utiliser parfois deux à deux pour collaborer, mais ça peut pas parce que quand ils parlent, ça résonne. Même les élèves le disent, c'est pas le fun le bruit qu'il y a ici puis c'est tout petit. […] Donc, je les envoie pour travailler quand c'est en individuel. […] toutes les classes qui ont ce local-là, le local est très, très, très écho. Ensuite, j'aime pas l'aménagement du local-là. L'élève qui est au fond, tout d'un coup, il y a une question, il faut qu'ils passent par-dessus les deux autres. »

« La flexibilité à l'intérieur de la classe, c'est difficile. Parce que c'est trop petit. »
« Ce que je trouve déplaisant dans le grand gradin, c'est le bruit quand on monte. Là, il y a une classe en dessous de musique. Des fois, elle sort elle disait, tes élèves, ils se déplacent, ça fait du bruit, bang, bang, ça résonne dans sa classe. Ça, c'est dommage. Alors, je suis souvent en train de dire, attention, attention, mais l'espace est là pour bouger. Je trouve ça difficile de leur demander de bouger sans faire de bruit. Ça, c'est dommage. » → ***conflit d'usages, frein à la mutualisation des espaces.***

7.6.7. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école

- ***Constat de la « non-neutralité » de l'espace physique***

L'intérêt pour l'espace physique dans lequel se déroulent les interactions entre les parents et les enseignants lors des temps interstitiels (Marcel, 2002), est notamment au début et à la fin de la journée d'école. Les acteurs négocient l'espace d'interaction devant l'école en occupant des positions spécifiques et, par là même, délimitant une frontière entre leurs territoires (Cettou, 2013). La notion de moments informels est également liée à celle de l'usage des espaces aux frontières. Les interactions à la « frontière scolaire », comme dans l'appropriation de l'escalier extérieur, peut avoir un double usage ou un double-fonction *semi-compatibles* : surveiller et communiquer.

Après avoir parlé de l'espace au moment du premier contact entre les parents et les enseignant.es, il est pertinent de s'intéresser a l'espace d'interactions entre les parents et les enseignant.es lors des moments informels, au début et à la fin du temps scolaire. Ces interactions se situent sur la ligne de frontière (Soulier, 2012) qui marque la frontière entre domaine public et privé d'un bâtiment. La perception que se font les divers acteurs de cet

endroit influe sur la perception des interactions possibles…sont-elles du ressort public ou privé ? Comment communiquer de manière « privée » avec l'enseignante si celle-ci se tient au sommet des escaliers et s'adresse à la cantonade ? Plusieurs parents ont été gêné par cette façon de faire de certaines des enseignantes du bâtiment A, comme notamment cette maaman d'un élève de maternelle :

« Moi j'aime pas de parler devant tout le monde pour mon fils, j'aime pas c'est privé, non ? […] Et puis, même si c'est une chose égale, si c'est une mauvaise ou bonne je n'aime pas de lancer les choses devant tout le monde, depuis tout en haut là-bas, des escaliers, je n'aime pas ça. »

Il est à signaler que ce moment à la fin de la journée est délicat et pas forcément compatible avec la construction de la relation avec les parents (elles souhaitent rapidement faire des remarques) mais doivent simultanément contrôler que les enfants repartent avec les bons accompagnants.

- ***Perceptions de parents (année 1) - Usage prévu (aménagement flexible) - usage réel (course)***

« …comme le mobilier flexible, tsé, qui peut être un atout, puis bon, qui peut permettre plein de choses, le prof décide […] décide de dire, « vous pouvez vous asseoir où vous voulez dans la classe. » Je vous donne un exemple. OK, c'est correct. À chaque jour, ils peuvent s'asseoir où ils veulent. Je comprends tout à fait, puis ça peut avoir du bon. Sauf que, je vais vous donner un exemple de qu'est-ce que ça créé : ma fille, elle, elle arrive beaucoup d'avance, parce qu'elle dit, « je veux être à côté de mon amie, je veux être assise en avant, je veux… » Ça fait que là, tsé, ça… puis, moi, j'imagine d'autres enfants d'autres types anxieux, puis tout ça. Tsé, à chaque jour, changer de place, tsé. Puis, pour lui, c'est ça être flexible. Mais, OK, là, je questionne la démarche, tsé. Je veux dire, ça fait que tu te dépêches à rentrer. Puis là, ma fille, elle dit, « il faut que j'aie pas de lacets après mes souliers pour aller plus vite. »

Derrière ce genre de discours, il y a aussi l'idée d'une explication des difficultés de collaboration centrée sur les familles uniquement, d'où par exemple de nombreux travaux de recherche cherchant à identifier les caractéristiques des familles expliquant leurs plus ou moins grande collaboration pourrait s'expliquer par exemple en fonction du statut socioéconomique, du niveau de scolarité des parents, etc.

7.7. Faits saillants

Les interprétations des résultats sont limitées par l'état des analyses en cours. Les données qualitatives apportent des explications, des nuances ou des profondeurs aux

résultats présentés. Néanmoins, à ce stade, certains constats émergent et permettent de générer des faits saillants. Les résultats partiels montrent que :

- **Ce sont davantage les pratiques, la culture ou la personnalité de l'enseignant.es, l'organisation des modes de vie au sein du bâtiment qui facilitent ou contraignent l'appropriation des espaces.** Même si les entretiens évoquent que les usages prévus et projetés ont pu prendre place comme anticipé, cela n'est pas nécessairement aisé pour tous les usagers. Cela témoigne d'une chose importante : l'espace peut être facilitant, permissif, mais il ne fait pas tout.

- Il y a une nécessité d'ajustement de la posture enseignante

- Les espaces d'apprentissage collaboratifs sont appréciés pour leurs qualités spatiales et architecturale

- Les espaces favorisent la collaboration entre les enseignant.es et entre les classes.

- Il est important de considérer la perception et le point de vue des parents dans ce qui est attendu par rapport à ce qui est perçu par ces derniers.

7.8. Recommandations

Ces recommandations sont principalement centrées sur l'interaction entre l'architecture, la fonction et les situations d'usage pédagogique. Les données permettent de tirer des enseignements pour se projeter dans l'avenir et les dans les constructions et rénovations des écoles de demain. Cette approche ne vise pas à mesurer ou quantifier les performances d'un bâtiment, mais plutôt à qualifier précisément et à mettre en relation des configurations spatiales avec des modalités d'usages et d'appropriation, en évaluant l'*habitabilité* du bâtiment. Selon Daniel-Lacombe et Zetlaoui-Leger (2025), l'objectif n'est pas d'identifier de « bonnes pratiques » ou de formuler des recommandations spatiales, mais d'informer les décideurs, concepteurs, professionnels ou futurs occupants d'un bâtiment sur des problèmes d'usages susceptibles de se poser et sur les réponses qui peuvent y être apportées.

- Avoir un carnet de santé des bâtiments et un protocole de suivi de maintenance. Cela permet d'utiliser les activités de maintenance des écoles comme opportunité d'améliorer le bâtiment de façon continue.

- Capitaliser sur l'expérience des Lab-École, jusque dans les détails les plus fin de la conception – sur les situations d'usage pédagogiques.

- En amont de la conception du bâti, mettre en place une méthode d'évaluation des situations d'usage dite projetée, créative et inventive à l'aide de prototype.

8. Conclusion partielle : **en route vers l'école de demain**

Ce rapport préliminaire dresse un premier portrait des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École sur les élèves et les enseignant·es. Les constats qui émergent mettent en lumière l'importance d'une approche globale et intégrée, où l'architecture, la pédagogie, le bien-être et la collaboration s'articulent au service de la réussite éducative et du développement des enfants.

L'analyse des données permet déjà de dégager des tendances significatives, notamment quant à l'adaptation aux nouveaux espaces, à l'augmentation de l'engagement scolaire, à la qualité des pratiques enseigrantes, à l'adoption de saines habitudes de vie, et à l'enrichissement du sentiment d'efficacité personnelle et collective chez le personnel enseignant.

Ce rapport n'est cependant qu'une étape. D'autres analyses viendront étoffer et nuancer les résultats présentés ici. Le dépôt du rapport final permettra de livrer une compréhension plus approfondie sur ces milieux innovants, tout en alimentant la réflexion collective autour des meilleures pratiques à promouvoir pour concevoir, habiter et faire vivre l'école de demain.

L'ambition de ce projet de recherche était non seulement d'évaluer l'existant, mais aussi nourrir une vision prospective de l'école comme espace de vie, d'apprentissage et d'épanouissement des enfants et des adultes. Une école ouverte, inclusive, durable et audacieuse. Une école ancrée dans sa communauté, mais tournée vers l'avenir. En ce

sens, les résultats à venir contribueront à enrichir les réflexions des milieux scolaires, des décideurs, des concepteur·trices de bâtis scolaires et de la recherche. Ensemble, projetons-nous vers une école qui inspire, qui rassemble et qui prépare, concrètement, le monde de demain.

Références

Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., ... & Nieuwenhuijsen, M. J. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: The BREATHE project. *Environmental Health Perspectives*, *122*(12), 1351–1358. https://doi.org/10.1289/ehp.1408215

Aubert, S., Barnes, J. D., Demchenko, I., Hawthorne, M., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adsuar Sala, J. C., Aguilar-Farias, N., Aznar, S., Bakalár, P., Bhawra, J., Brazo-Sayavera, J., Bringas, M., Cagas, J. Y., Carlin, A., Chang, C., Chen, B., Christiansen, L. B., Christie, C. J., … Tremblay, M. S. (2022). Global Matrix 4.0 Physical Activity Report Card Grades for Children and Adolescents: Results and Analyses From 57 Countries. *Journal of Physical Activity and Health*, *19*(11), 700-728. https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0456

Alvariñas-Villaverde, M., Pino, I. P., & Pino-Juste, M. (2022). Socioemotional Skills and Competences in Education: A Look at Artistic and Sports Activities. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, *29*(2), 63.

Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 13-29). Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). *A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning*. Building and Environment, 89, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes: Literature review*. Department of Education and Early Childhood Development.

Brittin, J., Frerichs, L., Sirard, J. R., Wells, N. M., Myers, B. M., Garcia, J., Sorensen, D., Trowbridge, M. J., et Huang, T. (2017). Impacts of active school design on school-time sedentary behavior and physical activity: A pilot natural experiment. *PLoS One, 12*(12), e0189236. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189236

Broto, C. (2013). *Architecture for children*. Links International.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). *What is the relationship between risky outdoor play and*

health in children? A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(6), 6423–6454. https://doi.org/10.3390/ijerph120606423

Cappella, E., Mondi, C. F., Hwang, S. H., & Park, C. (2025). SEL of elementary-age students. Dans J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, & J. L. Mahoney. *Handbook of Social and Emotional Learning (2e edition)*. Guilford Press.

Clément, M., Gagné, M., & Houle, S. (2017). Validation d'une échelle du sentiment d'efficacité collective des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 97–118.

Collerette, P., Schneider, R., & Lauzier, M. (2021). *Le pilotage du changement (3e édition)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Collie, R. J. (2021). Teachers' coping strategies: Their associations with teachers' well-being and teaching efficacy. *Teaching and Teacher Education, 102*, 103312.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). SAGE Publications.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, *51*(5), 557–569. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001

Damschroder, L. J., Reardon, C. M., & Lowery, J. C. (2020). The consolidated framework for implementation research (CFIR). *Handbook on implementation science*, 88-113.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40-44.

Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (2e éd.). SAGE Publications.

Evenson, K. R., et al. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences*, *26*(14), 1557-1565. https://doi.org/10.1080/02640410802334196

Fortin, C., Villeneuve, C., Caron-Jacques, L.-R. et Bluteau, J. (2024). Explorer les espaces et y développer des activités innovantes. Dans S. Viola et É. Tremblay-Wragg (dir.). *Passeport pour la planification au primaire* (p. 241–270). Les Éditions JFD.

Ferguson, E., Matthews, G., & Cox, T. (1999). The appraisal of life events (ALE) scale: Reliability and validity. *British Journal of Health Psychology*, 4(2), 97–116.

Godin, G. et Bélanger-Gravel, A. 2006. *Enquête sur la pratique de l'activité physique chez les jeunes en milieu scolaire*. Université Laval. http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000074259.pdf

Gomes, T. N., dos Santos, F. K., Zhu, W., Eisenmann, J. et Maia, J. A. R. (2014). Multilevel analyses of school and children's characteristics associated with physical activity. *Journal of School Health, 84*(10), 668-676. https://doi.org/10.1111/josh.12193

Hallinger, P. et Hosseingholizadeh, R. (2022). Sustaining instructional leadership in challenging contexts: A systematic review of recent evidence. *International Journal of Educational Management, 36*(2), 338-354.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. *Foundation for Child Development*. https://www.fcd-us.org/building-a-science-of-classrooms-application-of-the-class-framework-in-over-4000-u-s-early-childhood-and-elementary-classrooms/

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Scott-Little, C. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461–487. https://doi.org/10.1086/669616

Heaney, C. A., & Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (4th ed., pp. 189–210). Jossey-Bass.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296–321.

Huynh, Q., Craig, W., Janssen, I., & Pickett, W. (2013). Exposure to public natural space as a protective factor for emotional well-being among young people in Canada. *BMC Public Health*, *13*, 407. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-407

Kariippanon, K. E., et al. (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/http://dx.doi.org/10.1111/josh.12984

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2019). Teachers' self-efficacy, collective efficacy, and job satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 26*, 100285.

Kruger, D. J., Reischl, T. M., & Gee, G. C. (2007). Neighborhood social conditions mediate the association between physical deterioration and mental health. *American Journal of Community Psychology*, *40*(3–4), 261–271. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9130-1

Lauermann, F. et König, J. (2016). Teachers' professional competence and well-being: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy, and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19.

Leone, M., Levesque, P., Bourget-Gaudreault, S., Lemoyne, J., Kalinova, E., Comtois, A. S. et Allisse, M. (2023). Secular trends of cardiorespiratory fitness in children and adolescents over a 35-year period: *Chronicle of a predicted foretold. Frontiers in Public Health* (10), 1056484. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1056484

Ménard, L., Legault, F., & Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212–231.

Ministère de l'Éducation (2025). *Mesure 15023 À L'école, on bouge! Document d'information complémentaire.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Doc_info_mesure_15023.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales : document de présentation*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/PPVI-Contenu-developpement-competences-personnelles-Document-presentation.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques. (2001). *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* OECD Publishing.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2011). *L'école de demain: Les nouvelles perspectives de l'apprentissage*. OECD Publishing.

Pinson, D. (1993). *Usage et architecture*. Éditions L'Harmattan.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing.

Ross, S. M., Romer, N., & Horner, R. H. (2004). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 96–104.

Ross, J. A., Smith, P., & Hogaboam-Gray, A. (2004). *Effects of teacher efficacy and perceived collective efficacy on teachers' professional practices.* Journal of Educational Research, 97(3), 141–150.

Skinner, E. A., & Raine, K. E. (2022). Unlocking the positive synergy between engagement and motivation. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 25-56). Cham: Springer International Publishing.

Trost, S. G., et al. (2011, Jul). Comparison of accelerometer cut points for predicting activity intensity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *43*(7), 1360-1368. https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318206476e

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. https://doi.org/10.1080/15700760490503706

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805

Turcotte, S., Berrigan, F., Beaudoin, S., Gadais, T., Desautels, J., Fortin-Suzuki, S. et Turgeon,T. (2022). *Étude sur l'analyse de l'implantation de la mesure 15023 « À l'école, on bouge »! – An 4.* Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 67 pages. https://www.usherbrooke.ca/chaire-kino-quebec/fileadmin/sites/chaire-kino-quebec/Documents/Rapports_de_recherche/15023/FINAL_Rapport_15023_-_An_4_-_VF.pdf

Wang, J. C. K., Ng, B. L., Liu, W. C., & Ryan, R. M. (2016). Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance?. *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 227-243.

Weiner, B. J., Clary, A. S., Klaman, S. L., Turnet, K., & Alishashi-Tabriz, A. (2020). Organizational readiness for change: What we know, what we think we know, and what we need to know. Dans B. Albers, A. Shlonsky, & R. Mildon. *Implementation Science 3.0*. Springer.