



L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire

Mylène Leroux¹, Zana Soro¹, Julie Bergeron¹, Léna Bergeron², Félix Berrigan³,
Geneviève Deschênes⁴, Catherine Malboeuf-Hurtubise⁵,
Jonathan Smith³, Sylvain Turcotte³

¹Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

²Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

³Université de Sherbrooke, Québec, Canada

⁴Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées, Québec, Canada

⁵Université Bishop, Québec, Canada

Pour citer cet article :

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

<https://doi.org/10.37571/2022.0104>

Résumé : L'aménagement physique de la classe n'est pas une préoccupation nouvelle, quoiqu'il fasse l'objet d'un intérêt grandissant depuis quelques années. Pourtant, encore relativement peu d'études scientifiques portent sur le sujet. Quelques recherches sur la classe flexible commencent à émerger, mais elles occultent souvent des dimensions de l'apprentissage des élèves qui dépassent leurs résultats scolaires ou les aspects pédagogiques. Ainsi, nous avons cherché à dégager les influences que la classe flexible peut avoir sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire au Québec, de même que sur l'apprentissage de leurs élèves, en considérant la satisfaction de certains de leurs besoins et des dimensions de leur bien-être. Pour ce faire, nous avons réalisé des analyses secondaires sur les données d'un sondage en ligne (n=27)

et d'entretiens semi-dirigés (n=5) qui ont tous deux été administrés en 2019. Plus spécifiquement, une analyse par codage thématique a été réalisée sur les perceptions des enseignantes au sujet des retombées de la classe flexible pour leurs élèves et pour elles-mêmes. Les résultats indiquent que la classe flexible contribuerait notamment à la satisfaction de plusieurs besoins chez les élèves, de même qu'à certaines dimensions et composantes de leur bien-être. De plus, elle faciliterait la mise en œuvre de diverses compétences professionnelles pour les enseignantes.

Mots-clés : classe flexible; aménagement flexible de la classe; primaire; apprentissages; besoins psychologiques et physiologiques; bien-être; compétences professionnelles; pratiques pédagogiques

Problématique

L'aménagement physique de la classe n'est pas une préoccupation nouvelle. En effet, quelques grands pédagogues de l'éducation nouvelle tels que Freinet (1964) et Montessori (1976) reconnaissent, déjà au siècle dernier, l'importance d'organiser judicieusement la classe, ainsi que de planifier avec soin l'utilisation optimale du matériel et du mobilier scolaires. D'un point de vue plus pratique, l'organisation des espaces et du matériel scolaires est devenue un objet de préoccupation pour de nombreux enseignants au cours des dernières années (Vallée, 2019), quoiqu'encore relativement peu d'études scientifiques permettent de documenter la pertinence réelle et les retombées de l'aménagement flexible de la classe (Erz, 2018 ; Havig, 2017 ; Laquerre, 2018).

Des études sur le sujet commencent à émerger et laissent entrevoir des avantages pour les élèves. À cet égard, Barrett et ses collègues (2013) mentionnent que divers facteurs relatifs à l'environnement d'apprentissage auraient un impact positif sur la progression des apprentissages des élèves du primaire. De même, une étude réalisée par Hopland et Nyhus (2016) suggère que la satisfaction à l'égard de l'environnement physique d'apprentissage pourrait avoir un effet sur l'effort en classe des élèves du primaire. D'autres études concluent pour leur part à des résultats mitigés. Par exemple, une étude de Walsh (2019) suggère que la présence de comportements de centration sur la tâche ne varie pas vraiment selon que les élèves peuvent choisir leur place dans une classe flexible ou que celle-ci leur soit assignée. Une autre étude récente de Logue (2019), qui compare la progression en lecture d'élèves de première année en fonction du fait qu'ils évoluent dans une classe

flexible ou dans une classe à aménagement traditionnel indique qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes, puisque leur progression est similaire. Ceci étant dit, dans la plupart de ces études, l'apprentissage est plus souvent considéré uniquement en termes de performance scolaire, puis les pratiques pédagogiques déployées par les enseignants ne sont pas nécessairement examinées. D'autres études sont aussi répertoriées dans les domaines de l'ergothérapie ou du design, mais elles se centrent principalement sur des considérations d'aménagement physique, de type d'assises/postes de travail ou de positionnement physique des élèves (ex. : Coulombe-Morency, 2019; Doyon, 2018).

Quelques études ont tenté d'envisager d'autres dimensions de l'apprentissage des élèves ou de considérer les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ce type d'environnement (Erz, 2018; Havig, 2017; Kariippanon et al., 2018; Laquerre, 2018; Vallée, 2019). Erz (2018) indique que les environnements flexibles d'apprentissage permettent de créer un environnement chaleureux et décontracté, puis contribuent au sentiment d'appartenance, au bien-être, à l'autonomisation (*empowerment*) et à l'autorégulation des élèves. Laquerre (2018) met elle aussi en évidence des retombées positives de la classe flexible sur l'autorégulation et la responsabilisation des élèves, entre autres. De son côté, Havig (2017) souligne que la classe flexible présente certains avantages comme celui d'offrir aux élèves la possibilité de bouger, puis de faire des choix et de se responsabiliser, quoiqu'elle identifie aussi quelques inconvénients comme les défis liés au rangement du matériel. Pour sa part, Vallée (2019) relève aussi quelques inconvénients des aménagements flexibles (par exemple : gestion de classe potentiellement plus complexe et importance de l'établissement de règles claires, coûts onéreux du nouveau mobilier), mais ceux-ci n'outrepassent pas les nombreuses retombées positives perçues (motivation, autonomie, bien-être et concentration/attention des élèves), sans compter qu'ils permettraient de créer un climat agréable et une organisation spatiale plus aérée. Enfin, Kariippanon et al. (2018) suggèrent eux aussi que les espaces flexibles d'apprentissage sont des espaces plus agréables, confortables, inclusifs et qui favorisent les interactions, tant entre les enseignants et leurs élèves, qu'entre les élèves. En outre, en plus de contribuer au développement de l'autorégulation, de la collaboration, de l'autonomie et de l'engagement des élèves, ils permettraient de faciliter la mise en œuvre d'approches centrées sur l'élève.

Bref, comme nous savons que l'apprentissage des élèves va bien souvent au-delà leurs résultats aux tests (Schunk, 2015) et qu'il pourrait être considéré par exemple à partir de critères tels que le bien-être (Blyth, 2013), il semble judicieux d'explorer davantage ces autres dimensions qui peuvent l'influencer. En outre, d'aucuns sont d'avis que les pratiques

pédagogiques rendues possibles dans ce type d'environnement devraient aussi être davantage prises en compte (Imms et Byers, 2017). Il convient donc de se demander de quelle manière la classe flexible peut agir tant sur l'apprentissage des élèves, au-delà de leurs simples résultats scolaires, que sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Conséquemment, l'objectif de ce texte est de dégager les retombées que la classe flexible peut avoir sur l'apprentissage des élèves du primaire au Québec, de même que sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignantes, selon les perspectives que nous décrivons ci-après.

Assises conceptuelles

Classe flexible ou aménagement flexible de la classe

Il convient d'abord de préciser que le concept revêt une certaine polysémie et que l'on peut observer une terminologie diversifiée dans les écrits scientifiques. Quelques études récentes en ergothérapie se sont penchées sur le concept d'« aménagement flexible » (Doyon, 2018; Vallée, 2019) qu'elles définissent davantage en termes de mobilier diversifié (assises et postes de travail) utilisé selon le choix des élèves, sans nécessairement en considérer la dimension pédagogique associée. Laquerre (2018) fait le choix du terme de « classe flexible » en précisant qu'il s'agit d'un concept « utilisé afin de répondre aux différents besoins des élèves puis dans l'optique de rendre responsable et autonome l'élève dans ses apprentissages [...] Le fait qu'il doive choisir sa place de travail à chaque période de la journée offre effectivement l'opportunité à l'élève de s'approprier son environnement tel qu'il le désire et l'incite par le fait même à être engagé dans son rôle d'apprenant » (p. 11). De leur côté, Kariippanon et al. (2018, p. 303) présentent les « *flexible learning spaces* » comme des environnements d'apprentissage qui « contiennent une variété d'options de mobilier dans un espace relativement ouvert, qui peut être configuré de manières variées pour favoriser une gamme d'expériences d'apprentissage et créer des occasions de travail à la fois individuel et collaboratif, tout en utilisant diverses technologies pour faciliter un enseignement et un apprentissage personnalisés » (p. 303, traduction libre). Puisque les participantes de notre étude réfèrent davantage à l'expression « classe flexible », c'est surtout cette formulation que nous utilisons dans ce texte, mais il faut noter que nous la considérons comme un synonyme de « l'aménagement flexible de la classe ».

Facteurs contribuant à l'apprentissage des élèves

Pour aller au-delà de la seule performance scolaire, il convient de s'intéresser plus spécifiquement et concrètement à la motivation, par le biais de la satisfaction des besoins psychologiques et physiologiques, et au bien-être des élèves, qui sont deux facteurs déterminants de l'apprentissage et de la réussite éducative des élèves. En ce sens, Joing et al. (2018) expliquent que diverses études se sont penchées sur le lien entre le bien-être et la satisfaction des besoins en général, mais que relativement peu d'attention a été portée sur l'impact de la satisfaction de ces besoins sur le bien-être des élèves dans un contexte scolaire.

D'abord, à l'instar de Kariippanon et al. (2018), nous nous inspirons de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), une macro-théorie de la *motivation* au sein de laquelle trois *besoins psychologiques* de base sont considérés essentiels au bien-être, soit les besoins : 1) d'autonomie, qui correspond au sentiment d'être à l'origine de ses choix et de pouvoir vivre en cohérence avec ceux-ci; 2) de compétence, qui réfère au sentiment d'être à la hauteur dans la réalisation des tâches et de répondre aux attentes de son environnement et 3) d'affiliation, qui représente le sentiment d'être lié à des personnes significatives (Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016). À ces trois besoins, il est possible d'ajouter deux besoins psychologiques : 4) le besoin de sécurité, soit le sentiment de bien-être et d'être rassuré, accepté, encadré à l'école et 5) le besoin de signifiante, qui est de percevoir un sens et une utilité aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016). En plus de jouer un rôle essentiel dans la motivation (Archambault et Chouinard, 2016), ces besoins, lorsque comblés, peuvent exercer une influence favorable sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaires (Niemeck et Ryan, 2009), de même que sur le bien-être social et émotionnel (Ryan et Deci, 2000, 2020).

En outre, au-delà de ces besoins psychologiques, il faut également considérer certains *besoins physiologiques* des élèves, tels que la nécessité de faire au moins 60 minutes/jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée, d'être actif régulièrement dans une journée pour faire plusieurs heures d'activité physique d'intensité légère, de dormir de 9 à 11 heures par nuit, sans interruption, avec une période de sieste au besoin, puis de limiter la sédentarité avec un maximum de 2 heures par jour de loisir devant un écran et un minimum de périodes prolongées en position assise (Tremblay et al., 2016).

Pour ce qui est du *bien-être*, le modèle de Seligman (2011) peut ici apporter un éclairage pertinent. Selon lui, le bien-être repose sur *cinq dimensions* qu'il désigne par l'acronyme PERMA : 1) les émotions positives (*Positive Emotions*); 2) l'engagement (*Engagement*); 3) les relations positives (*Positive Relationships*); 4) le sens (*Meaning*); et 5) l'accomplissement (*Accomplishment*). De manière complémentaire, nous tentons de considérer *diverses composantes du bien-être* mises en exergue par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2020). Puisqu'il est ici question de la classe flexible, ce sont les composantes relatives à l'élève, de même qu'à l'environnement scolaire, pédagogique et professionnel, décrites plus en détail dans le tableau 1, qui retiennent notre attention.

Tableau 1. Composantes du bien-être à l'école (CSÉ, 2020)

CATÉGORIES	DESCRIPTION/EXPLICATIONS
CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DE L'ÉLÈVE (Permettre de développer ou de tenir compte de...)	a.Capacités cognitives, aptitudes et stade de développement, autonomie (choix), besoins, concentration/attention, créativité, etc.
	b.Santé mentale et résilience (bien-être, bonheur, motivation...)
	c.Compétences sociales et émotionnelles (interactions, calme, gestion du stress, etc.)
	d.Sentiment d'efficacité personnelle
	e.Saines habitudes de vie (sommeil, alimentation, activité physique ou éviter la sédentarité, usage adéquat du numérique)
ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	f.Climat scolaire positif et sécurisant (valeurs partagées, sentiments d'appartenance à l'école et de sécurité, règles de vie et justice scolaire, gestion bienveillante des comportements)
	g.Gestion adéquate des transitions
	h.Environnement physique adapté aux besoins (classe, école, cour) → matériel, espace
	i.Activités parascolaires
	j.Soutien particulier aux enfants et au personnel
ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE (Climat de classe favorable)	k.Relation enseignant-élèves empreinte de sensibilité (proximité affective)
	l.Pratiques pédagogiques et gestion des apprentissages favorables au bien-être (autorégulation et métacognition, différenciation, zone de développement proximal, gestion du temps ou du matériel, des assises)
	m.Pratiques évaluatives au service des apprentissages
	n.Gestion de classe (règles de vie cohérentes, confiance et communication, coopération – gestion des comportements)
ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL	o.Bien-être au travail sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles du personnel (bien-être, agréable, motivation)
	p.Bien-être au travail sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle et collective
	q.Développement professionnel (formation initiale et continue)
	r.Leadership participatif, partagé et bienveillant dans l'école

Pratiques pédagogiques des enseignantes

Bien que le terme « pratique pédagogique » soit fréquemment employé dans les écrits scientifiques, celui-ci est souvent mal défini et confondu avec d'autres termes similaires, comme le soulignent Duguet et Morlaix (2012). S'appuyant sur Bru (2006), elles indiquent que « lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à "mettre en place un

certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés" ». De son côté, Messier (2014, p. 145) considère que la pratique pédagogique est une « activité qui concerne l'une ou l'autre, ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique, ou la mise en œuvre de règles ou de principes issus de la pédagogie ».

Concrètement, pour opérationnaliser ce concept, nous considérons d'abord les pratiques illustrant les composantes du bien-être que nous venons de mentionner (Tableau 1) et qui concernent l'environnement scolaire, pédagogique et professionnel. Puis, nous explorons également les compétences professionnelles des enseignantes qui sont facilitées dans le contexte de la classe flexible. Le principal repère à cet égard est le nouveau référentiel produit par le ministère de l'Éducation du Québec (2020) et qui détaille les 13 compétences professionnelles qui sont mises en œuvre dans la profession enseignante. De ces compétences, ce sont les compétences 3 à 8, telles que décrites au tableau 2, qui retiennent davantage notre attention, car elles concernent directement l'acte d'enseigner, qui correspond à notre principale préoccupation.

Au regard de ces diverses assises conceptuelles, nous avons tenté de dégager les retombées que la classe flexible pouvait avoir sur des facteurs contribuant à l'apprentissage des élèves du primaire, à savoir la satisfaction de leurs besoins (psychologique et physiologiques) et leur bien-être (dimensions et composantes), de même que sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignantes, conceptualisées en termes de pratiques contribuant au bien-être des élèves (composantes de l'environnement scolaire, pédagogique et professionnel) et de compétences professionnelles associées à l'acte d'enseigner.

Précisons en terminant que bien que d'aucuns établissent l'influence des pratiques des enseignants sur l'apprentissage des élèves, ce n'était pas notre intention initiale ici. Nous nous sommes attardés aux retombées de la classe flexible d'abord sur l'apprentissage, puis sur les pratiques pédagogiques, de manière relativement indépendante.

Tableau 2. Compétences professionnelles (MÉQ, 2020, p. 43)

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

 DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
 CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
 CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
 CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
 DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Méthodologie

Contexte et approche de l'étude

Nous avons effectué des analyses secondaires à partir des données collectées dans le cadre d'une étude pilote et exploratoire menée en 2019, qui visait à décrire la perspective d'enseignantes du primaire au sujet de la classe flexible, dans une approche descriptive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Pour tous les détails au sujet de cette étude, il est possible de consulter l'article de Leroux et al. (2021).

Instruments de collecte des données et participantes

Au cours de l'étude initiale, nous avons d'abord procédé à un sondage en ligne d'environ 30 à 45 minutes, auquel 27 enseignantes volontaires du primaire, provenant de diverses régions du Québec, ont répondu. Le sondage comprenait 14 questions fermées et 19 questions ouvertes, couvrant des thèmes variés. Notons que seules les données des questions ouvertes sont considérées ici, étant donné l'objectif de cet article et l'espace imparti, sans compter que les données des questions fermées ont déjà été présentées dans une autre publication (Leroux et al., 2021). Les questions ouvertes consistaient pour leur part à amener les personnes à expliquer leurs conceptions et motivations, leur manière de la mettre en œuvre et leurs intentions, les défis rencontrés, les bénéfices perçus, puis l'environnement, le soutien et les ressources disponibles.

Par la suite, nous avons mené des entretiens semi-dirigés individuels d'une durée variable (60 à 90 minutes) avec cinq enseignantes volontaires. Le canevas d'entretien comprenant initialement une vingtaine de questions, a permis d'approfondir sensiblement les mêmes thèmes : motivations et inspirations à instaurer une classe flexible, intentions et façons de mettre en œuvre l'aménagement flexible, défis rencontrés, bénéfices constatés pour les élèves ainsi que pour elles-mêmes, puis accès aux ressources et soutien reçu.

Stratégies d'analyse des données

Bien que le sondage et l'entretien portaient sur différents thèmes, c'est ici le thème des retombées et bénéfices perçus de la classe flexible pour les élèves et les enseignantes elles-mêmes qui nous préoccupe davantage, afin de dégager les retombées de l'aménagement flexible sur l'apprentissage des élèves et les pratiques pédagogiques. Les données ont été analysées par un processus de codage thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), à partir de catégories établies sur la base des cadres conceptuels mobilisés, à savoir les besoins

psychologiques et physiologiques, les dimensions et composantes du bien-être, puis les compétences professionnelles.

Pour les données issues du sondage, nous avons codé chaque réponse (unité de sens) aux questions ouvertes suivantes : 1) Quel(s) bénéfice(s), retombée(s) ou impact(s) positif(s) constatez-vous pour vos élèves depuis l'aménagement flexible de votre classe a été fait? 2) Quel(s) bénéfice(s), retombée(s) ou impact(s) positif(s) constatez-vous pour vous? Pouvez-vous donner des exemples? Puis, en ce qui concerne les entretiens, nous avons codé les réponses (découpées en unités de sens selon les idées véhiculées) aux questions portant notamment sur l'atteinte des intentions visées par l'aménagement flexible, sur les retombées positives ou bénéfiques perçus, sur le fait que la classe flexible puisse mieux répondre aux besoins de certains élèves, demande des ajustements ou au contraire, facilite la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques.

Deux codeurs indépendants ont codé l'ensemble du corpus (réponses ouvertes du sondage et entretiens), puis une démarche d'accords par consensus a permis de discuter de chacun des désaccords, afin d'assurer la validité de ce codage.

Principaux résultats

Retombées de la classe flexible sur des facteurs contribuant à l'apprentissage des élèves

Besoins psychologiques et physiologiques

Pour ce qui se rapporte d'abord à la *satisfaction des besoins psychologiques et physiologiques des élèves*, nous avons pu coder les réponses des enseignantes au sondage en ligne, en lien avec les retombées perçues de la classe flexible pour les élèves. La figure 1 indique que la classe flexible permettrait de mieux répondre aux besoins d'autonomie (évoqué dans 13 unités de sens, donc par 13 enseignantes), de sécurité (11), de signifiante (10), puis d'affiliation (9). Les besoins de compétence (3), d'être actif (3) et de limiter la sédentarité (1) sont mentionnés dans une moindre mesure, alors que ceux relatifs à l'activité physique intense et au sommeil n'ont pas été abordés. Il est aussi à noter que certaines enseignantes (3) ont mentionné que la classe flexible répondait à des besoins pour leurs élèves, mais sans pour autant les préciser.

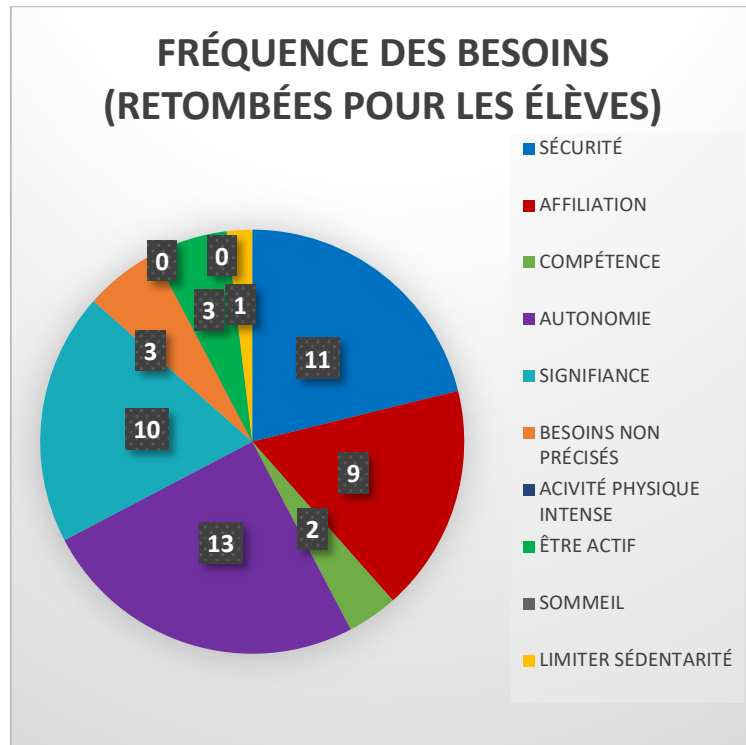


Figure 1. Fréquence des besoins (retombées pour les élèves)

Pour appuyer cette perception, notamment pour les besoins d'autonomie et d'affiliation, Maryse¹ affirme :

« c'est un stress de moins pour les enfants de ne pas être contraints à une seule option : un peu de contrôle à travers beaucoup d'exigences. C'est l'environnement qui s'adapte aux enfants et non l'inverse. Ça favorise la créativité et la collaboration chez les enfants. Ça favorise l'autonomie des enfants pour bien identifier leurs besoins et pour réunir les conditions nécessaires à leur réussite ».

Du côté des enseignantes qui ont accepté de participer à l'entretien, certains propos illustrent bien de quelle manière la classe flexible peut répondre à divers besoins des élèves. Par exemple, Gabrielle indique de quelle manière la classe flexible l'amène à travailler avec ses élèves la responsabilisation, l'autonomie, l'établissement d'interactions harmonieuses et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à la classe (affiliation), en vue de favoriser leur bien-être (sécurité) :

¹ Tous les prénoms sont fictifs.
Leroux et coll., 2022

« Donc, ils se sentent à l'aise dans leur environnement, puis ils sentent qu'ils peuvent aller... ils doivent aller fouiller à plusieurs endroits à différents moments de la journée. Par exemple, les crayons de couleur sont dans des bacs sous le divan, les cartables de travail sont dans la bibliothèque. Ils s'approprient vraiment plus leur espace, ce qui veut dire qu'ils ne se sentent plus invités, je dirais. C'est leur classe. Ce n'est pas la mienne. De ce point de vue-là, je trouve ça intéressant. [...] Puis, le fait... c'est ça... "Je ne suis pas bien, j'ai le droit de changer de place. "... Quand vient le temps de dire : "Bien là, madame, mon voisin me dérange. ", comme je travaille beaucoup la responsabilisation, c'est "Ok. Ton voisin te dérange, d'accord, mais qu'est-ce qui est en ton pouvoir à toi. Tu peux nommer à ton voisin que son comportement te dérange, mais en bout de ligne, tu ne peux pas l'empêcher vraiment de faire ce qu'il veut. Tu n'as pas tant de pouvoir que ça. "... Puis là, j'avoue que même moi, je n'ai pas tant de pouvoir que ça. Ce qui veut dire que l'enfant sait que quand il n'est pas bien à un endroit, il peut juste prendre ses choses puis se déplacer. Il a ce pouvoir de se dire : "Mon voisin me dérange. Je ne peux pas l'empêcher de faire, mais moi je peux aller ailleurs. " Donc, du point de vue de la responsabilisation, pour moi, c'est un gros point, c'est un gros plus. Développer l'autonomie. »²

Parallèlement, Nadia mentionne qu'elle perçoit une meilleure satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence, de signifiante et de sécurité, le tout étant pour elle directement relié au bien-être :

« Bien, le bien-être je pense que c'est par rapport à la possibilité que les élèves aient de se mettre à la tâche où ils le veulent, puis la façon dont ils se mettent à la tâche. Donc, un enfant qui est vraiment impliqué dans son travail, c'est sûr que je le vois plus régulièrement que je le voyais avant. Donc, quelqu'un qui va se placer où il veut et qu'il va faire son travail de math que quand qu'il est obligé d'être toujours à sa place, je pense que l'attention va rester plus longtemps et l'implication aussi donc ça, c'est comme une preuve de bien-être. »

Dans le même sens, Annick évoque une sensibilité à l'égard des besoins d'autonomie et de compétence des élèves, ainsi que leur besoin de bouger (être actif), qui apparaît de manière beaucoup plus explicite dans les entretiens que dans le sondage :

« L'aspect concentration, si je l'habitue à s'écouter aussi, puis qu'il ne sent pas qu'à chaque fois qu'il va se mettre à bouger et qu'il va changer de fesse sur son assise,

² Il est à noter que bien que ce ne soit pas tout à fait le sens attribué au besoin d'autonomie dans la théorie de l'autodétermination, les enseignantes participantes y associent bien souvent les idées relatives à la liberté, au pouvoir, aux choix et à la responsabilisation des élèves.

qu'il va se le faire dire... parce qu'en fin de compte, personne ne va s'en apercevoir parce qu'on est tous en activité, tous en action à différentes choses... Il peut bouger librement. Je me dis qu'à ce moment-là, son corps lui envoie le message. Il a besoin de bouger et probablement que son besoin de bouger est satisfait et la concentration et l'apprentissage vont se faire à partir de là. Ça a été ma pensée, ma motivation pour mon intervention physique et évidemment pédagogique. »

Gabrielle met elle aussi un accent particulier sur les besoins de bouger et d'atténuer la sédentarité prolongée qui peut créer des « fatigues posturales » :

« Pour moi, c'était beaucoup une question de bien-être. Un bien-être physique, mais aussi un bien-être psychologique. Quand on pense au nombre d'heures qu'un enfant passe dans une classe dans la journée versus le temps qu'il passe à la maison, par exemple, c'est épuisant d'être assis 4h sur une chaise à se faire dire de ne pas bouger, puis de ne pas gigoter. Pour moi, [...], l'aménagement flexible, ce n'est pas juste d'avoir des assises différentes puis de pouvoir s'installer ailleurs dans la classe qu'à sa table, mais c'est aussi d'avoir l'occasion, à peu près aux 20 minutes, 30 minutes, de se lever, puis de se déplacer. J'ai plusieurs élèves qui, après 30 minutes, vont se lever, vont aller faire l'échange de matériel nécessaire et vont revenir s'asseoir à la même place. C'est correct. Ils ont ce droit-là. Mais le fait de s'être levé, puis de s'être dégoûrdi, le changement de posture, leur permet d'avoir une pause, puis d'éviter les fatigues posturales qui peuvent survenir quand on est assis deux heures d'affilée sur sa chaise à ne pas bouger, comme ça pourrait être dans une classe conventionnelle, pupitres/chaises, où tout le matériel est dans le pupitre, puis je n'ai pas besoin de me lever, jamais. »

Annick ajoute d'ailleurs :

« *Le flexible seating*, l'essence même, c'est que l'enfant puisse choisir sa place, mais qu'il ne soit pas dans cette position pendant une heure. Il faut que les tâches que tu offres lui permettent de dire : "Je ne suis pas bien, je change de place. Je me suis trompé. J'ai manqué mon coup. Ça ne convient pas ou j'ai changé de tâche, je change de place. " »

Pour Tania, il semble y avoir un lien direct entre ce confort et l'apprentissage des élèves :

« Parce qu'ils sont confortables dans ma classe, ils se sentent comme chez eux et je pense que c'est ça que je veux aussi. Je trouve qu'il y a un certain confort où ils sont plus aptes à écouter. Quand tu es sur une chaise de plastique à essayer de te placer dans une position qui n'est pas trop pénible pour tes fesses... je trouve que c'est plus facile quand tu es bien assis, quand tu es confortable pour tes apprentissages. »

Quelques enseignantes apportent néanmoins des nuances intéressantes. D'abord, Gabrielle stipule que la classe flexible semble mieux répondre aux besoins de certains élèves que d'autres ou soit plus favorable à certains types de tâches, quoiqu'il y ait toujours moyen de s'ajuster :

« Mais aussi, c'est certain qu'en ayant les tables pour favoriser le travail d'équipe, quand vient le temps du travail individuel et silencieux, ça peut être plus difficile si j'ai juste ces espaces-là. Donc j'ai un comptoir, j'ai un pupitre, j'ai mon bureau où les élèves peuvent s'installer. J'ai intégré des isolements de carton aussi. Certains élèves ont besoin de se créer une bulle, donc ils peuvent aller chercher des isolements au besoin et s'installer... »

Puis, en lien avec le besoin d'affiliation, Annick précise les conditions qu'elle juge bon de mettre en place afin que le but commun demeure l'apprentissage :

« on accepte l'interaction pédagogique, c'est-à-dire que tu as le droit de demander quelque chose à un élève et de lui donner un coup de main pour ci et pour ça, mais ce n'est pas permis de t'asseoir à côté d'un ami pour jaser de ta fin de semaine, à partir du moment où le travail ne se fait pas. J'ai des élèves qui sont capables d'écrire et de parler et d'arrêter et tout ça, ce n'est pas un problème. Mais j'ai des élèves qui n'avanceront pas du tout dans leur travail parce qu'ils sont côte à côte et qu'ils vont parler de leur fin de semaine et de ce qu'ils veulent faire le soir même pendant toute la période. À ce moment-là, je leur dis : "Regarde, je pense que ce matin ce n'est pas possible pour toi d'être assis à côté de X. Décidez [...] ensemble qui va changer de place, tout simplement. " »

Bien-être

En explorant les réponses des enseignantes au sondage, nous avons codé les *dimensions du bien-être* qui étaient évoquées dans la question ouverte au sujet des retombées de la classe flexible pour les élèves. La figure 2 fait ressortir que la classe flexible contribuerait surtout aux émotions positives (évoquées dans 16 unités de sens, donc par 16 enseignantes), à l'engagement (14) et aux relations positives des élèves (14). En lien avec ces trois dimensions, Sophie allègue observer, par le biais de sa classe flexible : « Des élèves heureux, motivés qui sont au centre de leurs apprentissages. Un milieu qui leur offre quelque chose qui ressemble davantage à un milieu familial et chaleureux. »

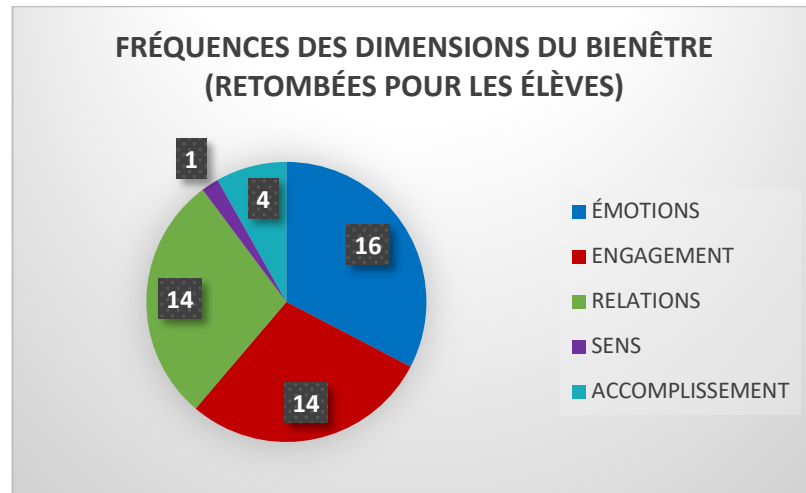


Figure 2. Fréquences des dimensions du bien-être (retombées pour les élèves)

Des extraits tirés des entretiens vont également en ce sens. Annick fait émerger des éléments relevant justement des émotions positives vécues, puis de l'engagement qui semble renforcé : « Tu sais, voir des enfants qui sont heureux, qui sont contents... Ils entrent en classe et ils sont contents d'être là. Ils se mettent en branle facilement ». De son côté, Nadia illustre particulièrement bien la contribution de la classe flexible au développement de relations positives qui nourrissent les émotions positives :

« puis je pense que ça modifie le lien des élèves avec l'appropriation qu'ils se font du milieu et du local et je le vois quand les premiers qui rentraient dans ma classe et qui font comme : " hey, c'est beau ici et c'est agréable, je me sens bien " ça fait que tout ce qui est au niveau de l'appropriation du milieu des élèves. Déjà là, ils se sentent plus à l'aise d'évoluer dans leur milieu parce que la classe au complet leur appartient, puis dans la collaboration je vois beaucoup plus les élèves qui travaillent entre eux à s'entraider que plutôt à faire : "hey, lui il copie sur moi, ou lui il regarde sur mon cahier ", c'est vraiment une dynamique de : "t'as besoin d'aide, je vais t'aider parce que je suis assis à côté de toi " ou alors " je vais me lever pour aller chercher la personne qui va m'aider parce que je le sais que c'est celle-là qui est bonne en math et qui va être capable de me donner un coup de main ". Je vois beaucoup plus de collaboration. »

Concernant les *composantes du bien-être* abordées dans les réponses à la question ouverte du sondage sur les retombées pour les élèves, il appert que la classe flexible permet de favoriser ou de tenir compte plusieurs aspects pour les élèves (figure 3). Certaines caractéristiques individuelles ressortent davantage, telles que les capacités de l'élève (évoquées dans 16 unités de sens, donc par 16 enseignantes), sa santé mentale (12), de même que ses compétences sociales et émotionnelles (10). Aussi, selon ces résultats, la

Leroux et coll., 2022

classe flexible permettrait d'adapter l'environnement physique aux besoins matériels et spatiaux des élèves (12). Les retombées identifiées par les enseignantes contribueraient aussi à l'établissement d'un climat scolaire positif et sécurisant pour les élèves (9). À ce sujet, Jade note que la classe flexible confère une plus grande « autonomie, un plus grand respect des autres et de la classe, le sens du partage et de l'équité et je sens qu'ils sont heureux ». Dans le même ordre d'idée, Gabrielle témoigne du fait qu'elle observe que: « Les élèves sont bien, ils aiment leur classe. Ils sont contents d'avoir un milieu différent des autres. Ils apprécient aussi l'autonomie et la liberté de choisir. Ils se sentent grands! »

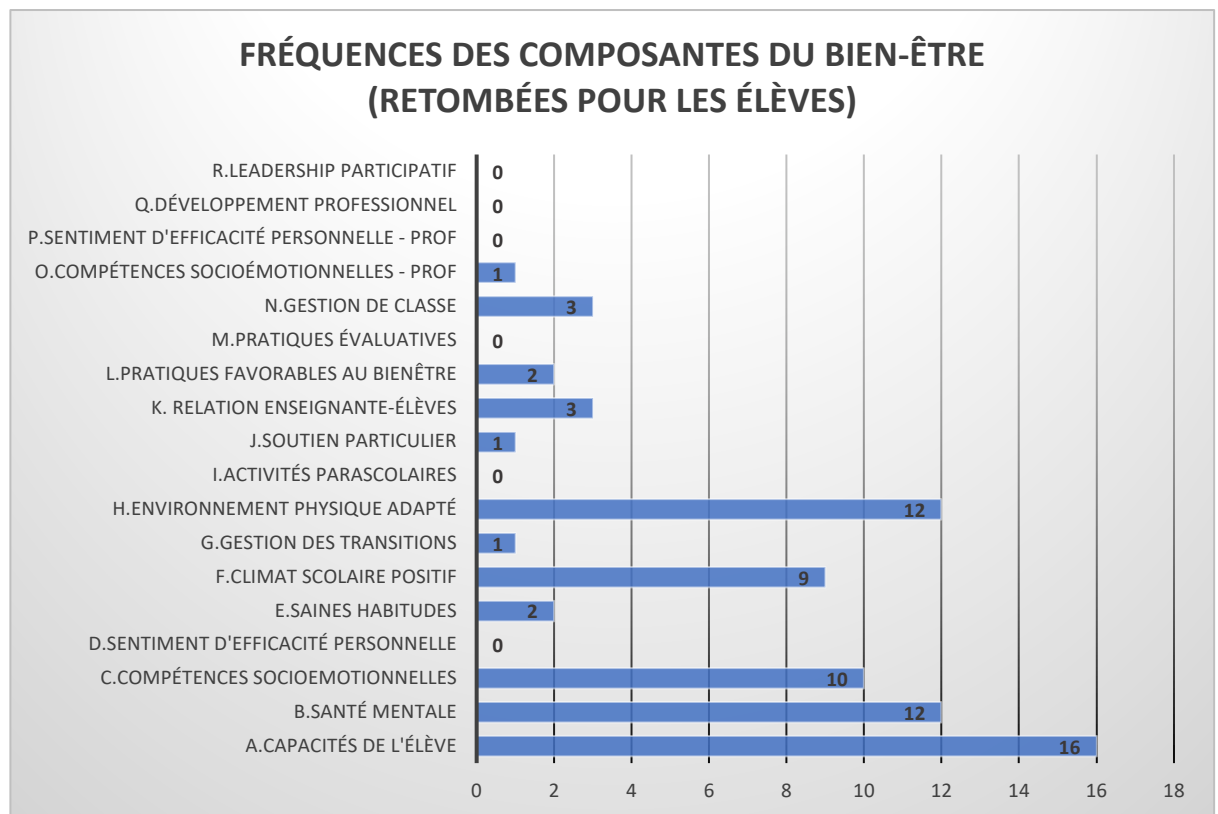


Figure 3. Fréquences des composantes de bien-être (retombées pour les élèves)

En entrevue, Tania approfondit cette mise en perspective de la contribution de la classe flexible au développement des capacités, des compétences socioémotionnelles, du bien-être des élèves et la manière dont l'environnement physique de la classe permet de satisfaire certains de leurs besoins, pour ne nommer que ces aspects :

« Ils changent aussi les élèves. [...] quand ils arrivent dans ma classe en 6^e ils sont un peu... un peu perturbés de la liberté qu'ils ont, de la place qu'ils peuvent choisir. Ils n'ont pas leur pupitre à eux, il y en a qui ont un deuil à faire parce qu'il y a des élèves qui aiment avoir leur bureau avec leurs affaires à eux, mais je leur fais réaliser qu'au secondaire ils n'ont pas ça alors ils font tous leur deuil tranquillement au primaire donc quand ils arrivent au secondaire c'est moins *rough*. Et j'ai des échos de mes anciens groupes qui sont maintenant en secondaire 1-2 qui me disent : " mon dieu merci madame " parce que ça les a aidés à s'organiser, cette partie-là du secondaire c'est tellement gros pour eux... de savoir la partie de l'organisation matérielle qui est déjà acquise... parce que vers la fin de l'année [...] leurs choses doivent être dans leur casier. Pour que je les prépare. Donc il y a cette transition-là aussi, je trouve que ça les aide, ça les rend plus autonomes, ça enlève un stress que je trouve complètement inutile parce que déjà le secondaire c'est assez stressant comme ça. Il y en a qui perdent leurs amis, il y en a qui changent d'école, qui n'auront plus les mêmes repères... donc je pense que ça les aide dans tout, autant le stress que les apprentissages, leur bien-être. »

Retombées de la classe flexible sur les pratiques pédagogiques mobilisées/facilitées

Composantes du bien-être (environnement)

Lorsqu'on examine les retombées perçues de l'aménagement flexible pour les enseignantes elles-mêmes (autre question ouverte du sondage), en fonction des composantes du bien-être, la figure 4 atteste que la classe flexible faciliterait la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et de gestion des apprentissages favorables au bien-être des élèves (évoquées dans 14 unités de sens, donc par 14 enseignantes). L'environnement physique adapté aux besoins des élèves est présent de manière importante dans les retombées décrites par les enseignantes (13). À cela s'ajoute le climat scolaire positif et sécurisant engendré par la classe flexible (10), qui vient sans doute aider la gestion de classe et des comportements (10). Enfin, les retombées perçues permettent de dégager une contribution de la classe flexible au bien-être des enseignants, que ce soit sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle et collective (10) ou des compétences sociales et émotionnelles du personnel scolaire (9). À titre d'exemple, Maryse écrit que la classe flexible lui offre :

« La possibilité de modifier les approches pédagogiques pour les orienter vers le développement des compétences du 21^e siècle des élèves. Augmentation de ma motivation à accompagner les élèves, car je consacre beaucoup plus de temps de qualité lorsqu'ils sont regroupés en sous-groupes de besoins. L'entraide chez les élèves permet aux plus rapides de réinvestir et de développer leur confiance, leur communication, leur collaboration. Pour ceux qui ont plus de besoins, ils peuvent compter sur leurs collègues qui expliquent avec des mots d'enfants (me permet de

superviser les interactions, d'intervenir au besoin, mais tout en laissant aux enfants la possibilité de résoudre leurs problèmes en collaborant et en consultant les ressources-compétences à développer!). Enseignement plus dynamique. »

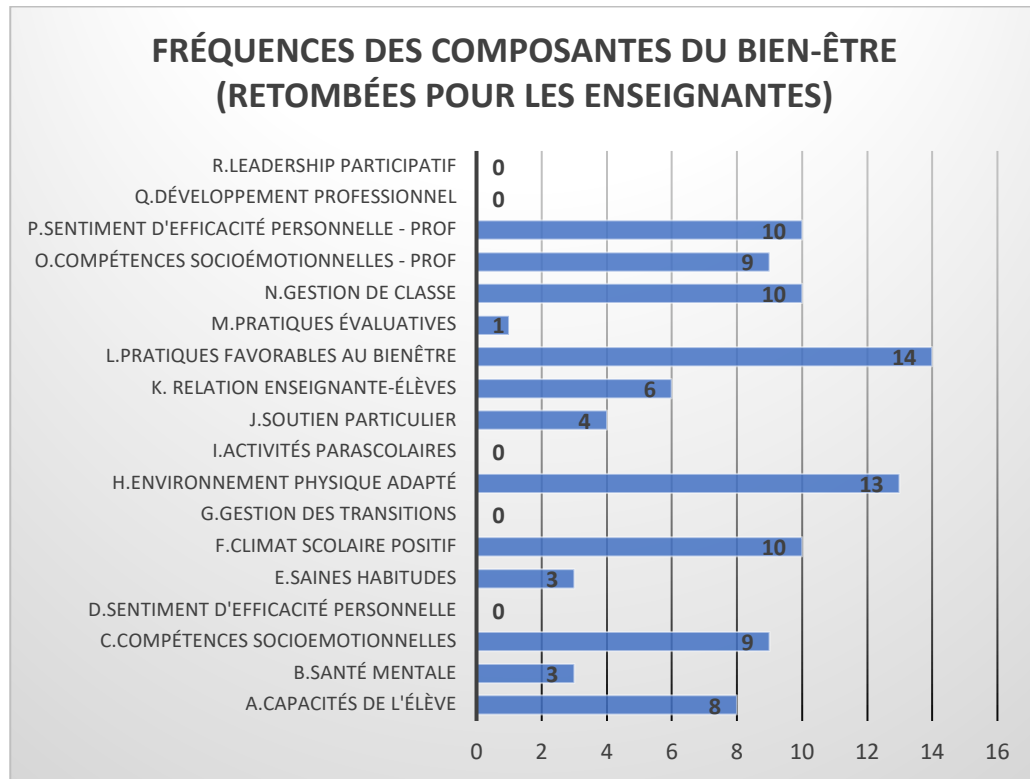


Figure 4. Fréquences des composantes du bien-être (retombées pour les enseignantes)

En entretien, deux enseignantes évoquent l'idée que ce n'est pas nécessairement l'aménagement flexible qui influence les pratiques, mais qu'à l'inverse, certaines pratiques agissent en quelque sorte comme levier de la classe flexible et qu'elles sont facilitées dans ce contexte. En effet, Gabrielle indique :

« Il faut que l'aménagement vienne soutenir ma pédagogie. Selon ce que j'ai à faire, il faut que mon aménagement me le permette. Donc, les moments individuels, il faut que j'aie ce qu'il faut pour le permettre ou même les moments collectifs, j'ai ce qu'il faut aussi. Donc mon environnement va se moduler selon les besoins. »

Puis, Annick précise :

« Je travaille en plan de travail. Je travaille en période autonome. Donc, mes élèves peuvent se déplacer dans la classe, changer d'assise à leur gré et ils changent de tâche aussi. [...] Donc, je pourrais dire, en termes de bénéfices, je ne retournerais jamais à la façon dite régulière, mais ce n'est pas juste à cause de l'aménagement flexible.

C'est un tout. Mes choix pédagogiques sont bien servis par l'aménagement flexible. C'est ce que je te disais, l'œuf et la poule. Est-ce que c'est l'aménagement flexible qui fait que je vois tout ça et que le bien-être chez mes élèves, le bien-être chez moi et que le climat d'apprentissage est serein, adéquat et agréable, à cause de l'aménagement flexible? Je ne le sais pas, mais je ne le changerais pas. Tu parles à une enseignante tellement heureuse de son milieu. »

Compétences professionnelles

L'extrait présenté ci-dessus pour Maryse illustre comment la classe flexible peut faciliter la mise en œuvre de certaines compétences telles que la gestion de classe (compétence 6), la motivation (compétence 8), l'animation (compétence 3) et la différenciation (compétence 7), les principales compétences qui ressortent dans la figure 5. Au sujet de la gestion de classe, Florence ajoute : « Gestion de classe facilitante, car les élèves sont bien. Sentiment d'appartenance dans la classe. Respect entre eux. Respect des différences. » Ainsi, selon les réponses au sondage, ce sont principalement les compétences à gérer la classe (évoquée dans 17 unités de sens, donc par 17 enseignantes), à motiver les élèves (15), à animer les activités (12), puis à différencier pour tenir compte de la diversité (8) qui semblent davantage facilitées en contexte de classe flexible pour les enseignantes.

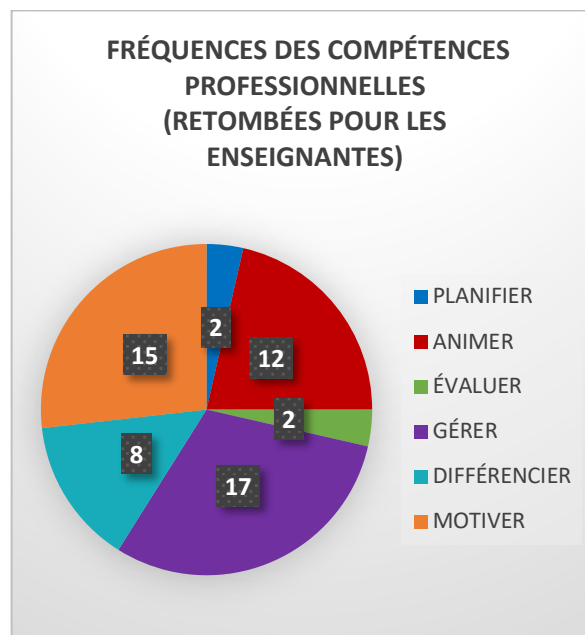


Figure 5. Fréquences des compétences professionnelles (retombées pour les enseignantes)

Selon les enseignantes qui ont participé aux entretiens, la compétence à bien gérer la classe ressort aussi de manière assez importante dans les retombées positives de la classe flexible.

Tania précise :

« [...] j'ai l'impression qu'avec la classe flexible ça aide vraiment beaucoup la gestion de classe. Un élève qui parle et qui dérange, tu fais juste lui dire de changer de place et tu viens de régler le problème. Au pire il vient s'asseoir à côté de toi, moi c'est souvent ça, " viens t'asseoir à côté de ma tante et tu vas arrêter de niaiser. " »

Patricia considère elle aussi que la gestion de classe est facilitée, en ce sens où elle observe moins de comportements perturbateurs, car le besoin de bouger des élèves est mieux comblé :

« Pour les élèves à la base c'est que ça leur permet d'être des enfants de six ans comme je le disais, donc ils peuvent bougeotter, peuvent bouger, peuvent se déplacer, peuvent travailler debout, peuvent travailler couchés... [...] on ne leur demande pas de rester assis et de ne pas bouger, donc nos enfants qui [ont un] TDA ou qui ont juste beaucoup d'énergie, ils ont de la place. La première année que je l'ai implanté, mes élèves qui ne se tenaient pas en place tout à coup je ne les voyais plus. Avant ça ils dérangeaient tout le temps et là ils passaient presque incognito parce que leur siège leur permettait de bouger, on se déplaçait plus dans la classe... " Ok va chercher tes crayons de couleur " Ils se lèvent, vont les chercher et reviennent. Juste ça, ça fait dépenser de l'énergie qui n'est pas à bouger la table ou à " gossier " sur le voisin... c'est un des gros avantages [...] Il n'y a pas moins de bruits dans ma classe, il n'y a pas moins de chicanes... Je dirais que j'ai moins de comportements perturbateurs à gérer, et un enfant qui a besoin de bouger bien il a la chance de pouvoir bouger. »

De son côté, Gabrielle se sert du contexte de la classe flexible pour responsabiliser ses élèves par rapport à leurs comportements :

« Même quand j'interviens avec un élève, pour son comportement, je vais lui dire : " D'accord, mais toi, qu'est-ce que tu as le goût de retenir à la fin de ta journée? Qu'est-ce que tu as le goût de dire à ton parent ou que moi je communique à ton parent? Bon, bien agis en fonction de ça. Visualise ce que tu veux atteindre à la fin de ta journée, puis donne-toi les moyens d'y arriver. Ce n'est pas moi qui vais y arriver, c'est toi. " »

Elle nuance cependant en précisant que la classe flexible n'implique pas qu'il y ait moins de règles, même si les élèves ont une plus grande liberté. Elle les amène graduellement à faire des choix responsables qui respectent certaines consignes de base :

« Je pense que, pour ça, il y a une plus grande liberté qui leur convient tout à fait, dans un contexte où il y a quand même beaucoup de contraintes dans une école. Il y

a beaucoup de choses qui sont contrôlées, puis il y a beaucoup de règles dans ma classe. Ce n'est pas parce que j'ai un aménagement flexible que les règles tombent. Au contraire, il y a probablement plus de règles dans ma classe que dans celle des autres, mais il y a plus de liberté dans le cadre que je leur offre. [...] Les consignes de base, c'est que, quand je m'installe, je choisis une place qui favorise le travail. Donc, je vais choisir un endroit où je ne suis pas nécessairement à côté de mon ami. Si je suis à côté de mon ami, il faut que je démontre que je suis capable de travailler. Ça, c'est une consigne de base. Par exemple, si c'est une période de lecture, je peux m'asseoir au vélo, mais je ne peux pas m'asseoir au vélo stationnaire quand j'ai besoin d'écrire par exemple [...] Si j'ai besoin d'écrire, il faut que j'aie une surface rigide. Ils vont choisir soit une planche à pince ou ils vont s'installer couchés sur le ventre, ou on s'installe à une table, à une bibliothèque à une station debout. C'est ce que je veux dire par consigne de base. Il faut vraiment que la place choisie permette le travail de façon efficace. »

Nadia montre de quelle manière la classe flexible facilite conjointement la gestion de classe et l'animation des activités :

« et pour moi, être capable de faire des sous-groupes, pendant que mes élèves sont en atelier pour s'assurer qu'ils gèrent entre eux aussi par rapport au choix de place, ça fait que ça modifie au complet la façon de... pas tant la façon d'enseigner, mais la façon de gérer la place et la gestion de classe et au niveau de la gestion des élèves entre eux. »

Dans une autre perspective, Tania témoigne de la façon dont la classe flexible influence sa manière d'animer les activités et de motiver ses élèves :

« mes pratiques pédagogiques étaient déjà un peu funky avec les pupitres et là pas de pupitres... [...] Déjà je ne suis pas la prof qui va faire de l'enseignement en avant, magistral. Si je fais ça, ça va durer deux minutes [...] Oui il y a des notions que tu n'as pas le choix d'être en avant et de l'enseigner, mais je vais souvent y aller avec l'expérimental. Faites-le et on va voir après... Il y aussi le fait qu'en 6^e année ils n'ont pas vraiment de notions nouvelles, ce sont des révisions donc les cours magistraux, je n'en fais pas vraiment, c'est vraiment plus je vais faire des quiz, on va faire beaucoup de travail d'équipe, on va faire des " cartes à tâches ", on va aller faire des jeux, on va faire ça sous forme de jeux, si je peux aller dehors on va aller dehors...»

Cette même enseignante évoque bien aussi comment la classe flexible facilite la différenciation de manière à tenir compte de l'hétérogénéité des besoins et caractéristiques des élèves :

« Ah, mais c'est vrai je n'en ai pas parlé, mais le fait d'enseigner de façons différentes à chacun des élèves ça aide vraiment beaucoup dans la classe flexible. Parce que j'enseigne à tous les élèves, mais je ne leur enseigne pas tous de la même façon selon leurs capacités et leurs difficultés... »

Gabrielle va elle aussi dans ce sens en expliquant comment les différentes stations de travail et ressources matérielles peuvent satisfaire les besoins diversifiés de ses élèves :

« Pour répondre à la personnalité de chacun, comme je disais, j'ai des places individuelles, j'ai des places collectives, j'ai des coquilles insonorisantes en grande quantité dans la classe, j'ai des isolements. Donc, les enfants peuvent vraiment organiser, adapter leur environnement à leurs besoins à eux. »

Puis, Annick ajoute cette idée de respect de la diversité qui s'inscrit également dans la compétence à différencier :

« Je me dis que s'il y a moins d'anxiété, s'ils se sentent moins jugés, ils sentent qu'ils sont plus acceptés, que leur différence est correcte et que moi, je construis à travers ça avec eux, définitivement je suis certaine qu'il n'y a pas de barrière à l'apprentissage. Il y aura toujours des limites, les enfants sont ce qu'ils sont, mais je me dis qu'au moins, cette barrière-là je ne l'ai pas. »

Au-delà de ces pratiques pédagogiques plus spécifiquement liées à l'acte d'enseigner, quelques enseignantes évoquent des aspects qui pourraient soit faciliter la compétence 10 (collaborer avec la famille), soit permettre d'actualiser la compétence 11 (s'engager dans un développement professionnel continu). Au sujet de la collaboration avec la famille, Gabrielle indique :

« Je vous dirais, ça peut paraître anodin et ça arrive seulement à quelques reprises dans l'année, mais quand je rencontre les parents de mes élèves, de pouvoir s'installer, fauteuil/divan, comme si on était en discussion, en échange plutôt que d'être en : " Voici ce que moi j'ai à vous dire à propos de votre enfant. ", ça change beaucoup la posture que les parents ont par rapport à la rencontre qu'on a. Et ça change, je pense, ma posture à moi, qui est plus inclusive, qui est plus ouverte sur l'autre, qui est moins en statut professionnel versus mettre le parent sur un palier inférieur. J'ai déjà assisté comme parent à des rencontres où le prof est derrière son pupitre et moi je suis sur une chaise droite en face, souvent plus basse que le prof. Là, je trouve que ça nous permet d'être plus sur un pied d'égalité. »

En lien avec le développement professionnel, elle ajoute : « Si on veut quelque chose de durable, il faut le réfléchir, il faut le personnaliser et il faut se l'approprier comme il faut

avant, puis s'assurer que ça corresponde à nos valeurs. Je parlais de cohérence tantôt. C'est la chose la plus importante. Il faut rester en cohérence. » De manière similaire, Annick affirme : « J'ai fait cette réflexion. J'ai changé ma pédagogie. J'enseigne en micro-enseignement, donc j'enseigne à quatre élèves à la fois. »

Discussion

Au regard des résultats présentés, il semble que la classe flexible puisse d'abord favoriser la satisfaction de certains besoins chez les élèves. Le besoin d'autonomie est sans doute celui qui ressort le plus des réponses et des propos des enseignantes participantes, et cet aspect émerge également d'autres études (Havig, 2017; Kariippanon et al., 2018; Vallée, 2019). Plusieurs enseignantes affirment leurs intentions d'offrir plus de liberté de mouvement, ainsi que de responsabiliser les élèves dans le choix des places et de leurs comportements en classe, ce qui favoriserait une certaine autorégulation (Erz, 2018; Kariippanon et al., 2018; Laquerre, 2018). Quoique cette manière de concevoir le besoin d'autonomie semble s'éloigner à certains égards du sens proposé dans la théorie de l'autodétermination (agir en concordance avec ses valeurs), les enseignantes participantes associent concrètement la liberté, la possibilité de faire des choix et de se responsabiliser au développement d'une certaine autonomie. Par ailleurs, bien que les aménagements flexibles soient conçus pour offrir une plus grande liberté de mouvement et axés sur le confort des élèves (Kariippanon et al., 2018), Coulombe-Morency (2019) soutient que diverses dimensions de ce confort devraient être judicieusement considérées. Il suggère entre autres de proposer une diversité de mobiliers aux élèves en s'assurant de respecter diverses considérations ergonomiques, d'offrir des surfaces de travail et des assises ajustables, de privilégier l'usage de mobilier institutionnel qui est plus durable et dont l'entretien est convivial, ainsi que d'éviter la surcharge d'objets en portant attention au dégagement entre les pièces du mobilier, de manière de faciliter les déplacements dans la classe. Ceci étant dit, tel que l'indiquent certaines enseignantes, lorsqu'ils ont la liberté de bouger à leur guise, les enfants se déplacent souvent d'eux-mêmes après 20-30 minutes, lorsqu'ils ne sont plus confortables. Comme l'ont illustré des participantes, puisqu'ils ont la chance de se lever pour être en mouvement, changer de place ou aller chercher du matériel, cela leur permet d'être à l'écoute des besoins naturels de leur corps, de changer de posture et de limiter la sédentarité en étant assis pour une période prolongée sans interruption (Kariippanon et al., 2018).

Cet accent mis sur la liberté, les choix et la responsabilisation des élèves, de même que le respect des différences et la prise en compte de leurs besoins diversifiés, notamment par le

biais de pratiques différenciées, semblent en outre contribuer à la motivation et à l'engagement des élèves, comme évoqué dans d'autres recherches (Kariippanon et al., 2018; Vallée, 2019). Laquerre (2018, p. 11-12) affirme que « le fait qu'il doit choisir sa place de travail à chaque période de la journée offre effectivement l'opportunité à l'élève de s'approprier son environnement tel qu'il le désire et l'incite par le fait même à être engagé dans son rôle d'apprenant. » Aussi, à l'instar de Vallée (2019), quelques enseignantes relèvent l'impact des possibilités offertes par la classe flexible sur l'attention et la concentration des élèves. Parallèlement, quelques participantes établissent un lien clair entre la satisfaction des besoins tels que l'autonomie, l'affiliation, le mouvement et le bien-être des élèves (Joing et al., 2018). D'ailleurs, si Vallée (2019) évoquait déjà la retombée positive de l'aménagement flexible sur le bien-être des élèves, les analyses que nous avons présentées en lien avec les dimensions et les composantes du bien-être sont à notre connaissance assez novatrices et ont permis de mettre en lumière la contribution potentielle de la classe flexible à divers points de vue.

De plus, alors que certaines études allèguent des défis exacerbés liés à la gestion de classe dans un contexte de classe flexible (ex. : plus de distractions, de transitions, d'interactions, de mouvement, entre autres – Erz, 2018; Havig 2017; Vallée 2019), les enseignantes que nous avons interrogées semblent plutôt unanimes à l'effet que ce type d'aménagement facilite leurs interventions ou du moins que la gestion de classe se présente sous une perspective différente. D'aucunes soutiennent que la prise en compte des besoins des élèves et le développement d'une certaine autonomie et responsabilisation semblent atténuer l'apparition de comportements perturbateurs.

Diverses enseignantes observent également davantage de collaboration et d'entraide chez leurs élèves, et considèrent que le contexte de la classe flexible favorise l'établissement d'interactions harmonieuses et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à la classe, des aspects émergeant aussi en partie des études d'Erz (2018), puis de Kariippanon et al. (2018). Comme le mentionne Kessler (2017), des aménagements moins traditionnels peuvent engendrer plus de discussions entre les élèves, mais lorsque ces interactions sont justement visées, notamment dans le but de répondre au besoin d'affiliation, il y a moyen d'établir des consignes qui permettent aux élèves de demeurer centrés sur les apprentissages, comme en ont témoigné les participantes de notre étude.

Néanmoins, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait que quelques enseignantes reconnaissent que des élèves sont parfois distraits dans un contexte de classe flexible et que celui-ci peut mieux convenir à certains élèves ou à des types de tâches en particulier

(ex. : activités qui requièrent des interactions). Wannarka et Ruhl (2008) estiment par exemple que la configuration en rangées semble plus favorable au travail individuel. Or, tel que le soulignent Kariippanon et al. (2018), si les environnements d'apprentissage flexibles peuvent occasionner plus de distractions *a priori*, celles-ci peuvent être atténuées dans le temps avec l'expérience et la familiarisation à ce type d'environnement, puis à la condition que l'enseignant s'assure de fixer des attentes et limites claires. Cole et al. (2021), de même que Sorrell (2019) relèvent eux aussi l'importance de fixer des attentes précises et d'explicitier de quelle manière il convient d'employer les divers types d'assises. Cette dernière rappelle que les élèves doivent être accompagnés dans le choix judicieux des places de travail. C'est également l'objet de l'étude de Laquerre (2018) qui a mis en évidence trois critères pour bien choisir une station de travail : 1) la nature de la tâche; 2) le confort (ergonomie, distractions limitées) de la station, puis 3) la nature de l'état des élèves (demeurer centrés sur la tâche, connaître leurs préférences). Ces différents éléments vont exactement dans le même sens que les consignes de base présentées par Gabrielle ou la condition de « l'interaction pédagogique » et des discussions centrées sur la tâche évoquée par Annick. Puis pour les élèves qui ont besoin de leur « bulle », les participantes disent offrir diverses ressources matérielles telles que des isoairs ou des casques antibruit, permettant de pallier les défis rencontrés. Ces conditions semblent contribuer à favoriser l'établissement du climat agréable de l'aménagement flexible, tel que relevé par d'autres chercheurs (Kariippanon et al., 2018; Vallée, 2019).

En définitive, on peut aussi retenir que « la manière d'organiser l'espace est souvent liée à la pédagogie que prônent les enseignants » (Kessler, 2017, p. 37). Comme l'ont fait valoir quelques enseignantes, ce n'est pas toujours la classe flexible qui influence leur enseignement, mais certaines de leurs pratiques agissent comme moteur de transformation vers le choix d'un aménagement flexible. Ce type d'aménagement leur permet de mettre en œuvre des valeurs ou principes qu'elles souhaitent valoriser dans leur enseignement, ce qui leur offre la chance de ressentir une plus grande cohérence pédagogique. Kariippanon et al. (2018) soutiennent que les environnements d'apprentissage flexibles favorisent notamment la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'élève et de pratiques visant l'autorégulation, la collaboration, l'engagement et l'autonomie des élèves. Par ailleurs, le fait que la classe flexible paraisse contribuer à faciliter la gestion de la classe et à favoriser les pratiques qui permettent de différencier l'enseignement ou de motiver les élèves semble par ricochet contribuer à alimenter le sentiment d'efficacité personnelle et de bien-être des enseignantes elles-mêmes.

Conclusion

Les résultats présentés dans cet article permettent d'apporter un certain éclairage sur les retombées perçues d'un aménagement flexible sur l'apprentissage des élèves au primaire et les pratiques pédagogiques de leurs enseignantes. Les résultats offrent en effet un portrait de dimensions contribuant à l'apprentissage des élèves qui ont été assez peu documentées à ce jour dans les écrits scientifiques portant sur la classe flexible. Puis, suivant la recommandation d'Imms et Byers (2017), nous avons exploré quelques pratiques pédagogiques mobilisées dans le contexte de la classe flexible, notamment dans l'angle d'un tout nouveau référentiel de compétences professionnelles, ce qui permet de porter un regard neuf et innovant.

Rappelons en terminant que les résultats ici présentés découlent de données secondaires d'une étude exploratoire menée en 2019; nous croyons avoir été en mesure d'en extirper divers constats intéressants pour répondre à cet appel de textes, mais il ne nous a pas été possible d'étudier tous les angles du phénomène de la classe flexible comme l'influence directe des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage des élèves, notamment en raison des choix méthodologiques. Les résultats sont en outre limités aux perceptions des enseignantes participantes. Sans douter de l'expertise de ces dernières pour observer des bénéfices chez leurs élèves et pour elles-mêmes, des études ultérieures s'appuyant sur la perception d'autres acteurs dont les élèves eux-mêmes, tel que mis en évidence dans d'autres études (Castro, 2020; Havig, 2017; Kariippanon et al., 2018; Sorrell, 2019; Stapp, 2019), ainsi que sur d'autres types de méthodes de recherche (par exemple des observations en classe et des questionnaires validés comme dans l'étude récente d'Attai et al., 2021), permettraient de confirmer si la réponse aux besoins des élèves de même que la contribution de la classe flexible à leur bien-être sont non seulement perçues, mais bel et bien avérées, et sous quelles conditions. Aussi, comme l'indique Stapp (2019), il peut s'avérer intéressant d'inclure les élèves dans la réflexion au sujet de l'élaboration d'une classe flexible, dans la perspective d'une démarche menée *avec* les élèves et non seulement *pour* eux, de manière à maximiser les bienfaits potentiels de ce type d'aménagement.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Chenelière.
- Attai, S. L., Reyes, J. C., Davis, J. L., York, J., Ranney, K. et Hyde, T. W. (2021). Investigating the impact of flexible furniture in the elementary classroom. *Learning*

- Environments Research*, 24(2), 153-167. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09322-1>
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. et Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- Blyth, A. (2013). Perspectives pour les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 53-64. <https://doi.org/10.4000/ries.3606>
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie. Que sais-je.* Presses Universitaires de France.
- Castro, C. M. (2020). *Student perception on flexible seating and their engagement: a descriptive research study* [thèse de doctorat, California State University]. CSUSB ScholarWorks. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1143>
- Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M. et Al-Bataineh, A. (2021). Flexible seating impact on classroom environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 62-74.
- Coulombe-Morency, T. (2019). Compréhension de l'expérience de confort en contexte d'apprentissage : une recherche conduite auprès des élèves et des enseignants dans 19 écoles primaires au Québec [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/37916>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs.* Conseil supérieur de l'éducation.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.
- Doyon, K. (2018). *L'applicabilité des principes de positionnement de l'aménagement flexible par des élèves de 5^e et 6^e années du primaire* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8510>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2013). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions Vives [En ligne]*, 6(18), 1-19. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Erz, S. L. (2018). *Impact and implications of the flexible learning environment in the at-risk secondary classroom* [mémoire de maîtrise, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2018PhDT.....18E/abstract>
- Freinet. C. (1964). L'organisation de la classe (Dossier pédagogique de l'école moderne N° 5). Cannes : Imprimerie CEL/Célestin Freinet. URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15560>
- Havig, J. S. (2017). *Advantages and disadvantages of flexible seating* [mémoire de maîtrise, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- <https://www.proquest.com/openview/acb159485a636303e2b8f4e1b2f54474/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hopland, A. O. et Nyhus, O. H. (2016). Learning environment and student effort. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 271-286. www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm
- Imms, W. et Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research*, 20(1), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>
- Joing, I., Vors, O., Llana, C. et Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège : Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (E1), 19-40. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0019>
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kessler, M. (2017). Aménagement de la classe et pédagogie différenciée : comment les enseignants utilisent l'espace pour favoriser une différenciation de leur enseignement [mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique de Lausanne]. <http://doc.rero.ch/record/305983>
- Laquerre, G. (2018). Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518>
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*. [En ligne], 59, 1-16. <https://doi.org/10.4000/edso.13585>
- Logue, S. M. (2019). *Impact of flexible seating on first grade reading progression* [thèse de doctorat, Liberty University]. Doctoral Dissertations and Projects. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2050>
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. *Archipel*. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Bibliothèque nationale du Québec.

- Montessori, M. (1976). *Shule des Kindes* [L'école pour enfants]. Herder.
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177%2F1477878509104318>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck.
- Ryan, R., M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-147). ERPI.
- Schunk, D. H. (2015). *Learning Theories: An educational perspective* (7^e éd.). Pearson.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sorrell, M. E. (2019). Perceptions of flexible seating. *The Journal of Teacher Action Research*, 5(2), 120-136. <http://www.practicalteacherresearch.com/archive.html>
- Stapp, A. C. (2019). Reconceptualizing the Learning Space Through Flexible Seating: A Qualitative Analysis of Select Third-Grade Students' and Teacher Perceptions. *Research in the Schools*, 26(2), 32-44.
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... et Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311-S327. <https://cdnsiencepub.com/doi/10.1139/apnm-2016-0151>
- Vallée, A. (2019). *L'aménagement des classes au Québec : qu'en est-il?* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/9165>

- Walsh, R. (2019). *How Student Choice in Flexible Seating Affects Student Perceptions and On- Task Behavior* [mémoire de maîtrise, California State University]. CSUSM ScholarWorks. <http://hdl.handle.net/10211.3/214388>
- Wannarka, R. et Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x>