



L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive

Jonathan Bluteau¹, Catherine Arseneault², Solène Aubenas¹ et France Dufour¹

¹Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

²Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article:

Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. et Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. *Didactique*, 3(1), pp. 141-167.

<https://doi.org/10.37571/2022.0107>

Résumé : On observe, depuis quelques années, une croissance de la popularité et de l'utilisation de l'aménagement flexible dans les classes de niveaux primaire et secondaire. Toutefois, aucune donnée officielle ne permet de connaître le nombre de classes l'utilisant, le type d'aménagement privilégié, le vécu des principaux acteurs, etc. Ce projet a pour objectif général de recenser les classes flexibles du primaire et du secondaire au Québec afin de mieux circonscrire et comprendre le phénomène. Trois cent cinquante et un (N=351) enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne les invitant à décrire l'aménagement de leur classe ainsi que leurs perceptions de cette nouvelle réalité dans le monde de l'enseignement. Les données indiquent que la majorité des classes flexibles se trouvent au niveau primaire. Dans une question ouverte, les enseignants livrent leurs perceptions concernant l'environnement de classe, leur vécu et celui des élèves. L'étude se conclut par les principaux défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de leur aménagement flexible en classe.

Mots-clés : pédagogie flexible; aménagement flexible; perception de l'espace; perceptions des enseignants

Introduction

Traditionnellement, les élèves passent la majeure partie de leur temps dans une salle de classe disposée d'une manière précise et déterminée par l'enseignant. En règle générale, les classes du primaire disposent de bureaux individuels que les enseignants choisissent d'aménager en rangs ou en îlots de bureaux (Gremmen et al., 2016; Nault et Lacourse, 2008). Or, plus récemment, devant le constat de difficultés d'engagement des élèves et afin de répondre à leurs besoins de plus en plus hétérogènes en classe, des enseignants remettent en question le modèle traditionnel d'aménagement de la classe (McKeown, Stringer et Cairns, 2015; Van den Berg et Cillessen, 2015). Pour contourner ces difficultés, plusieurs enseignants se tournent maintenant vers le modèle des « classes flexibles » (*flexible seating*). Ces fondements donnent lieu à des classes dont l'aménagement, notamment le mobilier, est dit « flexible », tant sur le plan des assises que des tables de travail, et arborent une pédagogie aussi dite flexible. La pédagogie flexible consiste à enseigner à l'aide d'une pédagogie différenciée, centrée sur les besoins des élèves, et à utiliser la flexibilité de l'environnement pour adapter la pédagogie. On y trouve des configurations et des espaces de travail permettant le mouvement, et davantage d'options de postures (assis, debout, couché) que d'élèves, ce qu'on appelle « les assises ». De plus, puisque les élèves changent constamment d'endroit pour travailler, ils n'ont plus de place attitrée. Par conséquent, en plus du mobilier flexible, les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques flexibles, voire différenciées et centrées sur les besoins de l'élève. Ce concept de classe flexible, par rapport à la classe fixe, sera détaillé dans la section *Cadre théorique*.

Au Québec, il n'existe pas de statistiques officielles à propos de l'implantation des classes flexibles ou de ces aménagements innovants. En outre, leur mise en œuvre découle typiquement d'initiatives personnelles venant des enseignants eux-mêmes, avec l'accord de leur direction d'école. Dans la majorité des cas, les écoles n'informent pas le centre de services scolaire (CSS) lors de la mise en œuvre de classes flexibles, ce qui rend leur dénombrement d'autant plus difficile. Cela étant, des recherches sur Internet nous laissent croire que ces classes ne sont pas des initiatives marginales, mais sont au contraire assez répandues. Par exemple, plus de 15 000 membres adhèrent déjà à un groupe Facebook — Aménagement flexible - organisation, gestion et enseignement, créé en septembre 2016 par deux enseignantes du Québec — sur les classes flexibles. Une enquête exploratoire menée sur cette page Facebook par notre équipe permet d'extrapoler qu'il y aurait près de 2000 classes à aménagement flexible implantées dans l'ensemble des CSS et des écoles privées du Québec. Considérant le nombre important de classes flexibles implantées, il est étonnant de constater que les données scientifiques sur ces pratiques sont quasi inexistantes au Québec ou ne sont pas réellement appuyées sur des preuves solides (Havig, 2017; Bluteau et coll., 2022

Laquerre, 2018). Parallèlement, les conséquences de ce type d'aménagement flexible sur l'enseignement déployé demeurent peu documentées.

Réflexions à l'échelle nationale

À l'échelle nationale, la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) considère l'environnement physique scolaire comme déterminant dans la mise en œuvre de ses trois axes majeurs. Les trois axes de la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017) sont : « 1) L'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous 2) Un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite 3) Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (p. 37). Ainsi, par la possibilité qu'ont les élèves d'interagir avec l'environnement physique scolaire par le mouvement, l'exploration et l'interaction sociale, celle-ci renforcerait le développement physique, cognitif, émotionnel et social des élèves (Aziz et al., 2017). Partant du principe qu'un environnement physique scolaire bien pensé favorise le développement global des élèves, le bien-être scolaire et l'inclusion (Cohen et Trostle, 1990, cité dans Aziz et al., 2017), le MEES a lancé le projet national Lab-École. Celui-ci s'inscrit dans la lignée des préoccupations du MEES faisant du bien-être scolaire le thème central de sa politique éducative. L'objectif est de proposer des pistes d'amélioration concernant la construction, l'aménagement et la rénovation des environnements scolaires (bâti et environnement extérieur) afin de garantir des infrastructures de qualité et adaptées aux enjeux de la *Politique de la réussite éducative* du MEES (2017).

Cette étude examine l'aménagement flexible de la classe en contexte québécois et explore les perceptions d'enseignants du point de vue de leur vécu. Par l'originalité de son propos, elle permettra d'enrichir les connaissances sur l'implications de l'aménagement flexible tant sur les élèves que sur les enseignants. En effet, l'interaction entre la pédagogie et l'architecture peut créer un environnement propice à l'apprentissage s'il est conçu pour répondre aux besoins des enfants et des adolescents en matière de développement global des élèves.

Cadre théorique

Le terme « aménagement physique de la classe » désigne l'ensemble du mobilier et sa disposition spatiale dans la classe (Abbasi, 2013). Dans le cadre de cette étude, on distingue les classes dites « à aménagement fixe » des classes « à aménagement flexible ». On constate que l'aménagement physique majoritairement répandu dans la plupart des pays

occidentaux, dont le Québec fait partie, reste la classe fixe. Ce type d'aménagement est particulièrement imprégné de la conception pédagogique traditionnelle des économies industrielles (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Cependant, on observe depuis cinq ans un réel engouement pour la classe flexible chez les enseignants (Laquerre, 2018; Vallée, 2019).

Les différents types d'aménagement physique de la classe

La classe fixe

La classe dite « fixe », voire traditionnelle, se caractérise par une disposition relativement statique des bureaux. En règle générale, la classe fixe dispose de bureaux individuels où chacun des élèves a une place qui lui est attribuée. La disposition spatiale des bureaux peut varier selon le choix de l'enseignant. Ils peuvent être placés en rangées ou en regroupements. De multiples raisons peuvent expliquer ce choix d'aménagement de classe. L'aménagement physique de la classe en rangées est souvent associé à une meilleure gestion de classe et à un meilleur engagement à la tâche, puisqu'il porte l'attention sur l'enseignant et favorise la tranquillité et le travail individuel (Burgeson, 2017; Carignan, 2018; Legout, 2018; Wannarka et Ruhl, 2008). Selon Wannarka et Ruhl (2008), les bureaux aménagés en îlots de quatre à six élèves faciliteraient la collaboration (Wannarka et Ruhl, 2008) et les interactions sociales (Farmer, Lines et Hamm, 2011; Gest et Rodkin, 2011). Cependant, dans la classe fixe, les modifications spatiales momentanées des bureaux sont relativement limitées et la reconfiguration de la classe pour une activité pédagogique n'est pas systématique. Or, l'aménagement physique de la classe devrait accompagner la nature de la tâche scolaire et le type de comportement souhaité. Ce n'est pas tant la disposition spatiale qui suscite la controverse, mais plutôt l'aménagement physique relativement statique de la classe et, par conséquent, son manque de flexibilité (Aubenas, 2021). De nombreuses études ont souligné que la plupart des enseignants ne disposent pas des connaissances, des habiletés ou de la formation leur permettant une utilisation efficace de l'environnement de classe (Guardino et Fullerton, 2010; Imms et Byers, 2017; Lackney, 2008; Legout, 2018; Limpert, 2017; Tourret, 2014), ou encore qu'ils ne sont pas conscients des dimensions psychologique, sociale et pédagogique de cet environnement (Germanos, 2009; Lackney, 2008). Ces constats soulèvent une question importante : cette absence de flexibilité quant à l'aménagement de la classe et le choix de la disposition spatiale des bureaux peuvent-ils influencer le développement global du jeune et son bien-être en classe ?

La classe flexible

En classe flexible, les bureaux alignés font place à une plus grande diversité de types d'assises (fauteuils, vélo stationnaire, tables ajustables, tabourets oscillants, etc.) (Havig, 2017). Les élèves font donc des choix personnels et stratégiques entre différentes surfaces de travail, tailles et hauteurs d'assises, positions corporelles et zones d'apprentissage (De l'Homme, 2018; Dornfeld, 2016; Havig, 2017; Laquerre, 2018; Legout, 2018; Limpert, 2017; Tiennot, 2019; Vallée, 2019). En effet, dans la plupart des cas, la gestion et l'organisation de l'espace sont repensées. La classe est souvent aménagée en espaces adaptés aux objectifs pédagogiques et aux types de comportements attendus (Erz, 2018; Havig, 2017; Keymeulen, Henry et Longlez, 2020; Wannarka et Ruhl, 2008) : zone de lecture, zone de concentration, zone de collaboration, zone d'évaluation, etc.

Par sa disposition spatiale, et la diversité de son mobilier et des équipements mis à disposition, la classe flexible favorise le désir d'exploration des élèves (Abbasi, 2013; Keymeulen et al., 2020; Mazalto, 2017). Elle invite les élèves à expérimenter, manipuler et s'approprier l'espace et le mobilier dans le but d'« encourager des façons originales et créatives d'habiter » la classe (Mazalto et Paltrinieri, 2013, p. 39; Abbasi, 2013; Keymeulen et al., 2020). Ainsi, la classe flexible, comme le préconise Hébert (2019), se veut pensée comme « un espace d'interactions où l'élève est au centre des apprentissages » (p. 14) et des préoccupations (Keymeulen et al., 2020). De nombreuses études s'accordent à dire que la classe flexible est à l'écoute des besoins physiques, sociaux et cognitifs des élèves (Comaianni, 2017; Erz, 2018; Havig, 2017; Legout, 2018; Limpert, 2017; Schrage, 2018; Sorrell, 2019; Vallée, 2019). Or, un environnement physique peut être épanouissant et favorable au sentiment de bien-être, notamment lorsque cet environnement permet de répondre aux divers besoins des élèves (besoin d'intimité, de sécurité, de socialisation, d'autonomie, etc.) (Abbasi, 2013; Carignan, 2018; Joing et al., 2018; Tadjic, Martinec et Farago, 2015).

Un modèle interactionnel élèves–enseignant–environnement

Des chercheurs œuvrant dans les domaines de l'architecture et de la psychologie de l'éducation se sont penchés sur différentes dimensions de l'environnement physique pouvant influencer sur le développement global des élèves. Selon un regard interdisciplinaire, l'espace scolaire est considéré comme un milieu de vie où l'élève et son milieu interagissent de manière transactionnelle et se définissent mutuellement (Jodelet, 2015). Dans cette perspective, le modèle théorique proposé par Hamre et Pianta (2006) s'appuie sur les théories transactionnelles et développementales (Bronfenbrenner et Morris, 1998),

et propose un modèle interactionnel entre les élèves, l'enseignant et l'environnement scolaire. Comme l'illustre la figure 1 ci-dessous, l'environnement scolaire concerne tous les aspects de l'expérience quotidienne et les interactions qu'a l'élève avec son enseignant et ses pairs. Ainsi, l'environnement éducatif influence les interactions sociales qui en découlent, et le développement cognitif et socioaffectif des élèves (Broto, 2013; Huynh et al., 2013). Selon cette perspective, l'environnement physique de la classe est partie prenante de l'environnement éducatif. Selon Germanos (2009), l'environnement physique de la classe est plus que sa qualité matérielle, il se compose de plusieurs dimensions : sociale, psychologique et pédagogique.

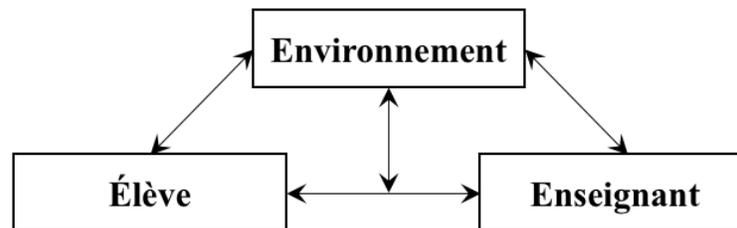


Figure 1. Adaptation du modèle de Hamre et Pianta (2006)

D'une part, l'environnement physique, par sa symbolique et par les pratiques qu'il encourage, véhicule un certain nombre d'informations sur les comportements et les attitudes à adopter (Germanos, 2009; Jodelet, 2015; Teffo-Sanchez, 2020). Les interventions de l'enseignant, qui définissent l'espace dans lequel les élèves évoluent, nous informent sur les valeurs sociales, culturelles et institutionnelles de l'environnement (Fischer, 2011; Germanos, 2009). En conséquence, l'environnement physique n'est pas neutre puisqu'il influence l'ensemble des expériences individuelles et collectives, et les ancre dans un contexte éminemment social et culturel (Fischer, 2011; Germanos, 2009; Jodelet, 2015; Mazalto et Paltrinieri, 2013; Teffo-Sanchez, 2020). Au vu du nombre d'années passées à l'école, l'environnement physique de cette dernière influence les expériences vécues de l'élève, sa conduite et ses relations sociales (Eccles et Roeser, 2011; Fischer, 2011; Germanos, 2009; Jodelet, 2015; Mazalto et Paltrinieri, 2013; Teffo-Sanchez, 2020). Comme le soulignent Teffo-Sanchez (2020) et Jodelet (2015), c'est par sa matérialité, ses valeurs et ses normes que l'environnement physique oriente les élèves sur les pratiques et les comportements acceptés par l'environnement social. Cette réflexion semble en cohérence avec l'idée voulant que les différents types d'aménagement de la classe aient une influence différente sur les élèves. En partant du principe que chaque type d'aménagement physique de la classe (fixe et flexible) a ses propres normes sociales et

mode de fonctionnement, il est envisageable de penser que les interactions élèves–enseignants et élève–élèves diffèrent selon le type d’aménagement choisi par l’enseignant. Ainsi, chacun d’eux exercerait une influence particulière sur les comportements et l’agir des élèves.

L’aménagement physique de la classe peut, en effet, offrir la liberté aux élèves d’agir sur leur environnement social (relations entre pairs, relation élève–enseignant, etc.) et physique (reconfiguration momentanée de l’espace, libre circulation, exploration de l’espace et/ou du mobilier, etc.). D’autre part, la dimension matérielle et spatiale de l’environnement physique de la classe définit « les opportunités ou les contraintes de l’action et de la réalisation des buts humains » (Segaert, 1981, cité dans Jodelet, 2015, p. 73). Ainsi, les pratiques et les attitudes sont influencées, encouragées ou limitées par les conditions imposées par l’environnement physique (Germanos, 2009; Jodelet, 2015). À l’école, l’environnement physique de la classe peut être un atout ou un frein dans la mise en place de certaines pratiques pédagogiques (Barrett et al., 2015; Germanos, 2009). De ce fait, selon le type d’aménagement choisi par l’enseignant (flexible ou fixe), les opportunités et les contraintes quant aux pratiques pédagogiques diffèrent (Aubenas, 2021). L’environnement physique doit être conçu et pensé pour favoriser l’atteinte des objectifs pédagogiques (Carignan, 2018; Wannarka et Ruhl, 2008). Il se doit donc d’être mobile, flexible et évolutif en fonction des exigences pédagogiques et des besoins (MEES, 2019).

Objectifs de recherche

La présente étude a pour objectif général de recenser les classes flexibles au primaire et au secondaire. Plus précisément, le projet vise à :

1. Établir un portrait provincial des classes à aménagement flexible dans les écoles primaires et secondaires.
 - a) Recenser les classes à aménagement flexible au Québec, par CSS, par ordre et niveau d’enseignement, et par type de classe (privée ou publique, ordinaire ou adaptation scolaire).
 - b) Décrire les caractéristiques des enseignants et des classes flexibles (nombre d’années d’implantation, mobilier et matériel utilisés).

2. Recueillir, d'un point de vue qualitatif, la perception des enseignants quant aux classes flexibles.
 - a) Regrouper les perceptions selon les trois dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2006) : l'environnement de classe, le vécu de l'enseignant et celui des élèves.
 - b) Décrire les principaux défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de leur classe à aménagement flexible.

Méthodologie

Afin de répondre aux objectifs de cette étude, un devis descriptif avec un volet qualitatif a été mis en place. La posture épistémologique choisie est principalement phénoménologique avec une dominance descriptive. Ce choix a été motivé par le fait que ce phénomène est encore peu décrit au Québec et qu'il n'est pas recensé alors que du mobilier scolaire de toutes sortes est utilisé à l'intérieur des classes avec une approche pédagogique peu appuyée par la recherche. Rappelons que l'intention première derrière cette étude se veut d'abord exploratoire et qu'elle cherche à aborder un phénomène nouveau pour lequel aucune donnée n'est disponible dans les centres de services scolaires (appelés « commissions scolaires » au début de la recherche).

Le recrutement des participants

Afin de recruter des participants enseignants, l'échantillonnage de type boule de neige a été utilisé. L'échantillonnage boule de neige est une technique permettant de travailler avec une population difficile à identifier ou à localiser, ce qui correspond au contexte de cette étude. Ce type d'échantillonnage, aussi appelé échantillon par réseau, sélectionne les individus en fonction de leurs liens avec un « noyau » d'individus. On se base par exemple sur les réseaux sociaux, les amitiés, les relations d'affaires, etc. pour recruter de nouveaux sujets (Johnston et Sabin, 2010).

Pour ce faire, l'équipe de recherche a utilisé la page Facebook *Aménagement flexible - organisation, gestion et enseignement*, créée par deux enseignantes québécoises, comptant 13 437 membres (en date du 12 septembre 2018). Un message d'invitation à participer à une recherche portant sur l'aménagement des classes flexibles au primaire et au secondaire a été lancé (et relancé à deux reprises). La méthode boule de neige ne fournit pas un échantillon représentatif, car elle introduit nécessairement des biais. Rien ne garantit que

les répondants ainsi touchés, de proche en proche et par affinité, soient représentatifs de la diversité de la population ciblée. Ainsi, comme il s'agit d'un échantillon de convenance, les résultats ne pourraient prétendre à une généralisation. À la suite de cette annonce sur les réseaux sociaux, un total de 1 126 personnes ont manifesté leur intérêt en s'enregistrant au questionnaire. De ce total, 475 participants ont donné leur consentement pour remplir le questionnaire en ligne.

La première question portait sur la correspondance de leur classe avec une classe flexible. Sur une échelle Likert de 1 à 4 (4 = *correspond exactement* et 1 = *ne correspond pas*), les participants devaient déterminer si leur classe correspondait à la définition suivante :

L'aménagement flexible consiste à retirer les bureaux et les chaises de la classe traditionnelle, disposés en rangs, afin de laisser plus d'espace au sol, différentes surfaces de travail et différents types d'assises que les élèves pourront choisir librement. Les élèves peuvent être : couchés au sol ou sur un tapis; assis au sol, sur un coussin ou sur un *bean bag*; assis sur les différentes formes de chaises, sur un tabouret ou sur un ballon suisse; debout devant une table haute; seuls ou en équipe, etc. L'aménagement dispose d'au moins trois manières différentes de s'asseoir et d'étagères de livres déplaçables et modulables. Le matériel scolaire des élèves est rangé dans des boîtes ou des cubicules distincts accessibles. On y retrouve des zones de travail en groupe et individuel, des zones de lecture et de repos, des zones de divertissement ou de créativité.

Enfin, sur les 475 répondants, 26 % ($n = 124$) ont déclaré que leur classe ne correspondait *pas* à la définition ($n = 11$) ou *peu* à la définition ($n = 51$). Ces participants n'ont donc pas été inclus dans l'étude, le but de celle-ci étant d'obtenir un portrait le plus précis possible des classes à aménagement flexible. Ainsi, en définitive, 74 % des participants ayant rempli le questionnaire ($N = 351$ enseignants) ont répondu que leur classe correspondait *bien* ($n = 193$) ou *exactement* à la définition ($n = 158$).

La collecte et l'analyse des données

Les données ont été collectées entre 2018 et 2019. Pour brosser un portrait du phénomène des classes à aménagement flexible au Québec, un questionnaire en ligne, destiné aux enseignants ayant mis en œuvre une classe flexible, a été utilisé. Ce questionnaire maison a été conçu afin d'établir un portrait provincial des classes flexibles dans les écoles primaires et secondaires. Le questionnaire, divisé en trois parties, prenait en moyenne 10 minutes à remplir.

La première partie était constituée de questions à choix multiples concernant la classe flexible. Les questions portaient sur leur nombre d'années d'expérience dans ce type de classe, ainsi que sur les caractéristiques matérielles de leur classe flexible. À partir d'une liste de choix élaborée par des enseignantes expertes du sujet, les participants devaient cocher toutes les réponses qui correspondaient à leur classe. La deuxième partie du questionnaire portait sur des données dites « factuelles ». Plus spécifiquement, il s'agissait de questions sur la commission scolaire d'appartenance, le secteur (public ou privé), le type de classe (ordinaire ou adaptation scolaire), l'ordre et le niveau d'enseignement, et d'en décrire leurs principales caractéristiques. Enfin, la troisième partie du questionnaire était une seule question ouverte sur la perception des enseignants quant à leur vécu dans l'environnement d'une classe flexible, et s'ils percevaient positivement ce choix : « Est-ce que le contexte de classe flexible que vous avez mis en place influence positivement votre vécu ? Expliquez brièvement ce choix de réponse dans l'encadré ». Les participants devaient y répondre par écrit.

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes. D'abord, par le calcul des données quantitatives en pourcentages, et ensuite, par l'analyse qualitative des contenus de la question ouverte du questionnaire. Une analyse de contenu thématique a été menée à l'aide du logiciel NVivo (NVivo 11) sur la base de l'ensemble des données recueillies auprès des participants. Ces données ont été classées selon des nœuds thématiques correspondant aux différentes dimensions du vécu des enseignants en classe flexible. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), cette technique permet, dans un premier temps, de repérer rapidement les principaux thèmes qui se dégagent de l'ensemble des entretiens et qui permettent d'atteindre les objectifs de l'étude. En second lieu, cette méthode d'analyse permet de dégager les propos qui se démarquent des autres en fonction de leur récurrence et de leur importance, ou encore de faire des regroupements entre eux.

Résultats

L'analyse des deux premières parties du questionnaire a permis de décrire les participants (selon le système [public ou privé], le type de classe [ordinaire ou adaptation scolaire], et l'ordre et le niveau d'enseignement) ainsi que leur utilisation des classes flexibles (nombre d'années d'implantation, mobilier et matériel utilisés). La troisième partie du questionnaire a permis de recueillir et d'observer, d'un point de vue qualitatif, la perception des enseignants quant aux classes flexibles. En s'appuyant sur le modèle de Hamre et Pianta (2006), les propos ont été regroupés en trois catégories : l'environnement de classe, le vécu de l'enseignant et celui des élèves. Cette section des résultats se conclut par le rapport des

principaux défis rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de leur classe à aménagement flexible.

La description de l'échantillon : portrait des enseignants

Comme en témoigne le Tableau 1, une très grande proportion des répondants provient du système d'enseignement public et du niveau primaire. Ils sont également plus nombreux à enseigner dans une classe ordinaire que dans une classe d'adaptation scolaire.

Tableau 1. Portrait des enseignants selon le système d'enseignement, le niveau d'enseignement et le type de classe

	Système		Ordre		Type de classe	
	Public	Privé	Primaire	Secondaire	Ordinaire	Adaptation scolaire
Nombre de participants	332	19	310	41	323	28
Proportion (%)	95	5	88	12	92	8

Note. $N = 351$ classes.

Les figures 2 et 3 font respectivement état de la répartition des enseignants de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire selon le niveau d'enseignement. Parmi les répondants qui enseignent au primaire, 4 % le font dans une classe de maternelle, 14 % en 1^{re} année, 16 % en 2^e année, 17 % en 3^e année, 13 % en 4^e année, 19 % en 5^e année et 18 % en 6^e année. En ce qui a trait à l'ordre d'enseignement secondaire, plus de la moitié (61 %) des enseignants travaillent au 1^{er} cycle du secondaire (32 % en première secondaire et 29 % en deuxième secondaire), alors que les autres se répartissent de manière plus ou moins équivalente en troisième (15 %), quatrième (12 %) et cinquième (12 %) secondaire.

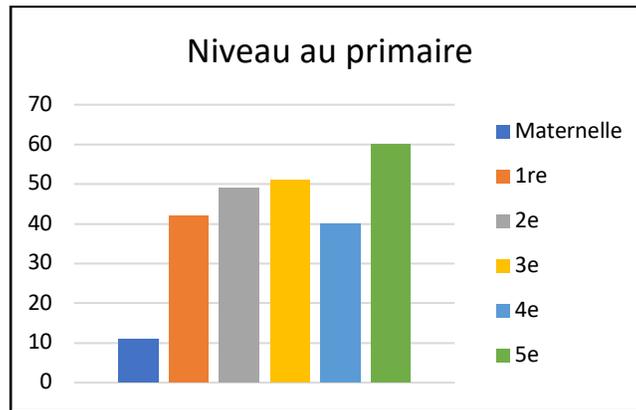


Figure 2. Répartition des enseignants de l'ordre d'enseignement primaire selon le niveau d'enseignement en pourcentage

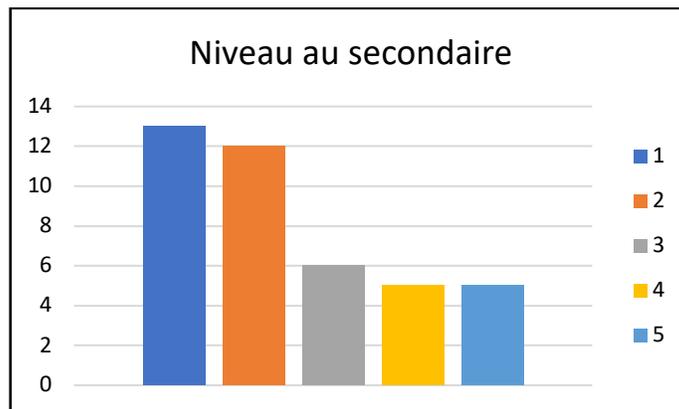


Figure 3. Répartition des enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire selon le niveau d'enseignement en pourcentage

Pour une grande majorité des participants, l'utilisation de la classe flexible est relativement récente dans leur pratique. En effet, 85 % des enseignants sondés pratiquent dans une classe flexible depuis moins de 3 ans (33 % depuis 1 an, 33 % depuis 2 ans et 19 % depuis 3 ans). Quelques enseignants plus expérimentés gravitent en classe flexible depuis 4 ans (6 %), 5 ans (3 %) 6 à 10 ans (3 %), et plus de 10 ans (4 %).

Le mobilier et le matériel utilisés

En matière de mobilier et de matériel, plus de la moitié des enseignants utilisent des tables basses (76 %), des ilots de travail (75 %) et des tables hautes de style bistro (69 %). D'autres surfaces sont également utilisées par une plus petite proportion d'enseignants : des tables de réunion (48 %), des tables en C (45 %), des tables modulaires (19 %), des bureaux métamorphoses (7 %) et des bureaux à roulettes (5 %). Enfin, précisons que 37 % des enseignants utilisent des bureaux attitrés pour chaque élève, en plus des surfaces de travail dites flexibles. En ce qui concerne les types d'assises, le matériel utilisé est très varié : des coussins (80 %), des tabourets (76 %), des tapis (72 %), des tabourets oscillants (61 %), des ballons (53 %), des sofas (39 %), des chaises berçantes (35 %), des vélos stationnaires (27 %), des exercices de marche (8 %) et des hamacs (4 %). D'un point de vue technologique, 87 % des enseignants ont un tableau interactif dans leur classe, 55 % utilisent l'ordinateur portable en classe et 30 % ont un ordinateur de table. Finalement, pour ce qui est des différentes aires, dont la fonction n'est pas le travail, 70 % des professeurs disposent d'un espace de lecture, 47 % d'un espace de repos et 32 % d'un espace de jeux.

Après avoir dressé l'inventaire du mobilier et du matériel utilisés, les enseignants étaient invités à évaluer dans quelle mesure leur propre classe correspondait à la définition d'une classe flexible (voir section méthodologie). Alors que la majorité des participants estiment que leur classe correspond *exactement* (30 %) ou *bien* (53 %) à cette définition, d'autres indiquent maintenant que leur classe correspond finalement *très peu* (14 %) ou *pas du tout* (3 %) à la définition.

La perception des enseignants quant à l'environnement d'une classe flexible

Il va de soi que l'aménagement d'une classe flexible modifie l'aspect physique de la classe puisqu'il sous-tend une réorganisation de l'espace et du matériel. Les enseignants apprécient le fait que la classe soit plus accueillante, confortable et surtout, moins encombrée. Un répondant le résume ainsi : « le plaisir d'évoluer dans un bel espace ». En plus de l'aspect physique des lieux, les enseignants s'entendent à dire que le climat de la classe s'en trouve grandement amélioré. Ainsi, l'environnement créé par le nouvel aménagement de la classe favorise les apprentissages, crée des opportunités de collaboration entre les élèves, et accroît le sentiment d'appartenance et de filiation.

Un environnement plus propice aux apprentissages

Du point de vue de certains répondants, l'aménagement d'une classe flexible crée un environnement plus propice à l'enseignement, à l'apprentissage et à la différenciation pédagogique. Le climat de classe s'en trouve plus calme, moins stressant, convivial, accueillant et stimulant pour les élèves. Cette ambiance favorise l'attention, la motivation et l'engagement des élèves. Des enseignants mentionnent détecter moins de tensions entre les élèves. Une enseignante d'une école primaire publique mentionne : « Ça fait toute la différence. Les élèves se sentent bien pour travailler et moi aussi ».

[La classe flexible] me donne un meilleur accès à mes élèves pour des interactions différenciées. Elle favorise un climat d'ouverture, de confiance et même de confidences. [L'ambiance qui règne dans ma classe] m'apporte joie et motivation : j'ai le goût d'aller travailler !

Un environnement de classe favorisant la collaboration

Des répondants mentionnent que les classes flexibles ont une incidence majeure sur la coopération entre les élèves. En gravitant dans une atmosphère amicale et collaborative, les enseignants considèrent davantage leur groupe comme une communauté d'apprenants que comme une classe ordinaire. Les élèves sont plus actifs, et les échanges, les discussions et les interactions entre les élèves sont plus fréquents. Les enseignants sont davantage témoins de gestes d'entraide et perçoivent une plus grande collaboration entre les élèves. De plus, comme les élèves choisissent eux-mêmes leur place, et par le fait même leurs voisins, les travaux d'équipe ont tendance à mieux se dérouler. « [C'est très positif], ne serait-ce que par l'attitude des élèves, l'ambiance de classe et la création de liens, d'entraide + + + entre les élèves et entre les élèves et les enseignants ».

Un environnement de classe favorisant le sentiment d'appartenance et de filiation

Le contexte de classe flexible semble renforcer le sentiment d'appartenance des élèves face à leur groupe. Leur classe étant différente des autres, les élèves se sentent chez eux; la classe devient LEUR classe. De plus, ils prennent part aux décisions, ils peuvent bouger, circuler et parler librement. Selon les enseignants, il se développe également une filiation, une réciprocité entre eux et leurs élèves. Pour reprendre intégralement leurs termes, « ils sont plus motivés, donc je suis plus motivée », « je me sens mieux, ils se sentent mieux », « les enfants sont tellement heureux qu'ils me rendent heureuse », « les élèves se sentent bien pour travailler alors moi aussi ». La classe flexible semble aussi favoriser l'acceptation

des différences. Un répondant affirme même : « dans un environnement inclusif, ce système est essentiel ».

La perception du vécu des enseignants dans une classe flexible

Les enseignants ayant évolué dans une classe flexible rapportent une augmentation de leur bien-être, une meilleure gestion de classe, des modifications dans leur pédagogie et dans leur relation avec les élèves.

Une augmentation du bien-être de l'enseignant

Les enseignants qui expérimentent la classe flexible se montrent très positifs, allant jusqu'à dire qu'ils « adorent ce fonctionnement ! ». Ils considèrent que leurs journées sont plus vivantes et plus motivantes. Ils ont un regain d'énergie, ont envie d'aller travailler, et surtout, la flamme de la profession s'en trouve ravivée. Ils redécouvrent le plaisir d'enseigner. « J'étais démotivée de travailler avec les anciens bureaux, l'enseignement flexible me correspond mieux et m'a redonné le goût de poursuivre dans ce domaine ».

Certains répondants voient même leur sentiment de compétence s'accroître en évoluant dans une classe flexible. « Je vois toutes les possibilités que m'apporte ma classe flexible pour aider mes élèves à mieux cheminer selon leurs besoins. Je me sens plus compétente pour permettre à mes élèves d'apprendre ».

Certains se questionnent à savoir pourquoi ils n'ont pas fait le saut avant, voyant tous les bienfaits que cela leur procure. La plupart d'entre eux résumait avec éloquence leur expérience : « je ne reviendrais jamais en arrière ».

Une meilleure gestion de classe

Le plus grand avantage rapporté par les enseignants quant à la gestion de classe flexible est la diminution des interventions disciplinaires : « moins de discipline » et de « gestion des comportements ». Comme les élèves ont une « plus grande liberté d'agir », la possibilité de bouger et de choisir eux-mêmes leur poste de travail, ils sont beaucoup plus attentifs et adoptent moins de comportements perturbateurs, car ils ne veulent surtout pas perdre ce privilège de choisir. Parce que chaque élève se trouve un endroit qui favorise ses apprentissages, « je fais moins de discipline et je réponds aux besoins de chacun ». La gestion « des chaises à deux pattes » est maintenant révolue.

La discipline des élèves en « rangs d'oignons » était à faire plusieurs fois par période et la motivation y était beaucoup moins puisque les élèves n'étaient pas assis dans des positions naturelles pour eux. Beaucoup moins de discipline à faire depuis que j'enseigne dans une classe flexible.

De plus, selon un participant qui enseigne aux élèves présentant des troubles graves de comportement, la gestion de conflits et de crises générés par les espaces personnels en classe traditionnelle est diminuée par le partage de casiers et d'espaces communs en classe flexible.

Une modification de la pédagogie

La majorité des répondants ont affirmé que l'aménagement de leur classe flexible a suscité une grande réflexion ou remise en question de leur pratique pédagogique. Pour plusieurs, ce renouveau était nécessaire après plusieurs années d'enseignement traditionnel. Comme le souligne une enseignante du primaire privé :

« Après 25 ans d'enseignement, j'étais à me demander comment rendre ma classe plus vivante mais surtout qu'est-ce que je pouvais faire pour améliorer la concentration et l'implication de mes enfants, je sentais que les enfants avaient besoin de bouger et que le style d'enseignement traditionnel répond de moins en moins à leur besoin ».

Le contexte de la classe flexible leur permet de laisser libre cours à leur créativité, de faire davantage preuve de leadership et d'adopter un rôle beaucoup plus actif auprès des élèves. Leur enseignement est désormais plus dynamique, interactif et varié. « Cette façon d'aménager la classe me donne une plus grande latitude dans mon enseignement et me permet l'enseignement personnalisé et par ateliers. [Mon] enseignement est plus varié ».

Plusieurs ont pris le virage vers la classe flexible afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ainsi, leur enseignement est moins magistral, plus dynamique, et les élèves sont plus actifs. Ce contexte facilite des pratiques telles que l'enseignement par projets, en ateliers ou en sous-groupes de besoins, et permet à l'enseignant d'observer les élèves dans l'action. L'un d'eux déclare : « Je crois beaucoup aux travaux collaboratifs et cette formule s'y prête efficacement ». Comme ce nouvel environnement est beaucoup plus propice au travail d'équipe, les enseignants l'intègrent davantage à leur pédagogie.

Plusieurs affirment être plus près des élèves. Ils ont plus de temps pour les accompagner sur une base individuelle ou en sous-groupes. Ce nouveau contexte d'enseignement semble plus propice à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. « Cette méthode a

également changé mon enseignement. C'est plus personnel et plus spécifique à chaque élève selon leurs besoins, leurs forces et leurs faiblesses ». « Je me sens plus près de bon nombre de mes jeunes ».

De plus, l'aménagement me permet de différencier plus facilement. Je trouve cela plus facile d'enseigner à des petits groupes d'élèves qu'à une classe entière dont un tiers fait semblant d'écouter, un autre tiers dérange et le dernier ne comprend rien.

Ces enseignants considèrent que d'évoluer dans un environnement flexible leur permet de développer de meilleurs liens avec leurs élèves. Ils s'estiment plus à même d'apprendre à connaître les préférences, les besoins, les forces et les défis de ceux-ci. Pour eux, le lien, plus solide, se crée plus rapidement et plus facilement. Une enseignante du primaire rapporte : « Je me sens plus près de bon nombre de mes jeunes ».

La perception de l'enseignant quant au vécu des élèves en classe flexible

Selon les enseignants interrogés, les élèves tirent également profit de l'aménagement flexible de la classe. En plus d'accroître leur liberté de choix et de soutenir le développement de leur autonomie, celui-ci permet d'augmenter l'attention et la concentration. L'enseignement dans ce contexte semble mieux répondre aux besoins des élèves en plus d'augmenter leur sentiment de bien-être dans la classe.

La liberté de choix, l'autonomie et la responsabilisation

Le plus grand avantage des classes flexibles pour les élèves, tel que perçu par les enseignants, est la grande liberté qu'elles leur procurent. Cette liberté réside notamment dans le fait de pouvoir choisir eux-mêmes l'espace de travail qui leur convient en fonction de la tâche, de leur préférence personnelle et de leur envie du moment. « Je sens les élèves heureux de travailler à la place qu'ils veulent. C'est un plus pour eux ! »

Cette liberté de choix a pour effet d'accroître l'autonomie, la prise de décisions et la responsabilisation des élèves. Ceux-ci doivent en effet faire des choix judicieux afin de maximiser leurs apprentissages, en sélectionnant les endroits appropriés pour bien travailler. « [...] ils doivent apprendre à se connaître pour faire des choix, pour bien gérer leur énergie, leur attention et leur concentration ».

En plus de devenir plus engagés dans leurs apprentissages, les élèves deviennent responsables de leur propre fonctionnement dans la classe. « Je travaille beaucoup l'autonomie des élèves. Le fait d'avoir à organiser leur matériel et à prendre de bonnes

décisions dans leurs choix de place et de partenaires donne beaucoup d'occasions aux élèves de développer cette compétence ».

L'attention et la concentration

Selon les propos recueillis auprès des enseignants, le contexte de classe flexible augmenterait le niveau de concentration des élèves. Ils sont plus attentifs, à l'écoute, réceptifs, concentrés et surtout, intéressés à la tâche. « Mes élèves sont attentifs ! J'enseigne de mini leçons et je sens qu'ils sont toujours dans la tâche. J'adore ! »

Répondre aux besoins des élèves

La classe flexible permet aux enseignants de répondre plus adéquatement aux besoins des élèves, par exemple, en adaptant leur méthode d'enseignement aux styles d'apprentissage de ces derniers et en permettant de varier les modes de travail.

Selon les jours, certains ont besoin d'être dans leur « bulle » pour un travail qui demande plus d'attention ou être avec des aidants pour un travail plus difficile... Le changement de position, tout au long de la journée, permet de rester plus concentré et faire des petites pauses cognitives.

Selon les répondants, un des besoins des élèves, qui semble le plus criant et qui serait comblé par la classe flexible, est sans contredit celui de bouger. Dans cet environnement flexible, les élèves canalisent leur énergie en étant plus actifs et en variant les postures et les postes de travail à leur guise. « Ils ont besoin de bouger et apprécient [de] pouvoir s'installer à l'endroit de leur choix. Ils sont plus disponibles mentalement lorsqu'ils ont la chance de bouger plusieurs fois pendant la journée ».

Plusieurs enseignants mentionnent que répondre au besoin de bouger est très bénéfique pour les garçons ainsi que pour les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

C'est la classe idéale pour les élèves qui ont des TDA, TDAH... Ils peuvent changer de position de travail quand ils en ressentent le besoin. Ayant une clientèle présentant plusieurs PIA [plans individuels d'apprentissage] et plusieurs troubles de l'attention, je dirais que ce type de classe a changé positivement la vie de plusieurs de mes élèves.

Le bien-être des élèves

Des répondants ont remarqué que le contexte de classe flexible a une incidence positive chez leurs élèves qui semblent se sentir mieux, être heureux, moins anxieux et plus détendus. Ils sont plus motivés et ils ont le goût d'apprendre. Ils participent davantage en classe. Ils sont plus engagés dans leurs apprentissages. « Ils se mettent d'ailleurs plus rapidement au travail je trouve ». Bref, les élèves se plaisent dans les classes flexibles et sont heureux de s'y rendre. « Les élèves ont adoré l'idée et sont très heureux et fiers de venir dans ma classe. Ils ont même hâte. Qui l'aurait cru ? Avoir super le goût d'aller en math ! »

Des défis rapportés concernant la mise en place d'une classe flexible

Bien que les répondants soient unanimes sur les bienfaits qu'apporte l'enseignement en contexte de classe à aménagement flexible, certains mentionnent des défis qu'ils ont dû surmonter. D'abord, le fonctionnement de ce type de classe diffère de la classe traditionnelle, une période d'adaptation est donc nécessaire, tant pour les enseignants que pour les élèves. La disponibilité du matériel adapté est aussi un obstacle. Les enseignants recommandent d'offrir de la formation et demandent le soutien de leur direction d'école.

La gestion du changement

Le fonctionnement d'une classe flexible amène à repenser l'enseignement, la gestion de classe, le rôle de l'enseignant et celui des élèves. Ces changements requièrent du temps et de l'adaptation. La liberté de mouvement et d'expression des élèves peut s'avérer plus difficile à vivre pour les enseignants que pour les élèves. Le bavardage entre élèves semble déranger quelques enseignants. La perte de temps et le choix des places ont été rapportés comme une source de problèmes de discipline : « je me trouve à faire la police des places ». « Gestion difficile du placotage, manque parfois d'autonomie, à modéliser, mais sans ressources pour apprendre comment le faire ». « Je crois que cela va me prendre quelques années avant d'être complètement à l'aise et d'utiliser cet environnement à son plein potentiel ».

Alors que la liberté de choisir sa place a précédemment été identifiée comme l'un des avantages principaux pour les élèves des classes flexibles, elle comporte également sa contrepartie. En effet, plusieurs enseignants rapportent que les élèves manquent parfois d'autonomie et de maturité pour jouir de ce privilège, et qu'ils ont tendance à bavarder

davantage avec leurs voisins. « Les élèves étant peu habitués à ce type de classe, la liberté de choisir crée des problèmes au niveau de la discipline et je me trouve à faire plus “la police des places” que l’enseignante ». Selon un répondant : « cela nécessite une bonne discipline de classe ».

Pour certains groupes d’élèves, particulièrement les élèves anxieux et les élèves atteints du trouble du spectre de l’autisme (TSA) qui ont tendance à être rigides, le changement d’espace de travail semble un défi de taille. Ainsi, certains préfèrent le traditionnel bureau et sont réticents à explorer les autres possibilités. Pour ceux qui osent explorer, des rappels sur la vocation de l’espace choisi sont parfois nécessaires de la part des enseignants. Dans tous les cas, les enseignants doivent être présents pour guider les élèves dans ces nouvelles classes.

Les élèves doivent s’habituer à fonctionner dans une pareille classe qui sort de ce qu’ils ont connu jusqu’à maintenant. Les coins plus « relaxes » doivent être vus comme un endroit pour travailler autant que les bureaux de travail... il est facile pour un élève de penser par exemple que le sofa est juste fait pour se détendre sans faire d’effort à la tâche demandée. Je dois alors rappeler les objectifs de travail régulièrement, ce qui diminue mon indice de satisfaction [face à ce type de classe].

La disponibilité du matériel et le besoin de formation

Les enseignants déplorent de ne pas avoir accès à tout le matériel que l’on retrouve typiquement dans une classe flexible, notamment à cause d’un manque de budget. À lui seul, le matériel semble les empêcher de tirer un maximum de profit de ce contexte d’enseignement.

Bien qu’ils aient mis en place une classe à aménagement flexible, les enseignants expriment leurs besoins de formation et de soutien de la part des directions. « Certains jours sont plus difficiles... de la formation spécifique serait grandement appréciée ».

Par ailleurs, une mise en garde est formulée quant au mode de fonctionnement de la classe flexible. Pour être efficace, il faut y avoir réfléchi avant de se lancer et l’enseignant doit y adhérer : « L’imposer serait une erreur ! »

Discussion et conclusion

La présente étude avait pour objectif général de dresser un portrait des classes flexibles du primaire et du secondaire au Québec, afin de mieux circonscrire et comprendre le phénomène.

D'abord, le portrait descriptif présenté dans cette étude concerne des données recueillies entre 2018 et 2019. À l'heure actuelle, ce portrait est sans doute conservateur. Il faut rappeler que les classes à aménagement flexible ne sont pas officiellement recensées par les CSS et que cela dépend des initiatives personnelles des enseignants et de l'ouverture de la direction d'école. Avec la méthode de recrutement boule de neige, il est possible que des enseignants, qui utilisent pourtant l'aménagement flexible, n'aient pas été rejoints. Cependant, le canal utilisé (Facebook) afin de contacter les participants avait un fort potentiel de recrutement grâce à ses 13 000 abonnés. Les études de populations difficiles à joindre sont nombreuses à dépendre d'une méthode d'échantillonnage de convenance assez simple comme l'échantillonnage boule de neige. Cette méthode d'échantillonnage en chaîne s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants. Par conséquent, cela produit des échantillons biaisés, car les répondants issus de ces relations sociales sont plus susceptibles de posséder initialement des caractéristiques semblables (Johnston et Sabin, 2010). En conséquence, on obtient une surreprésentation des caractéristiques des répondants qui sont, notamment, sur Facebook et une sous-représentation de ceux dont les membres ne sont pas sur les réseaux sociaux. Cette limitation engendre un échantillon à partir duquel il est impossible d'inférer statistiquement des résultats précis pour la population cible (Van Meter, 1990).

Une observation de l'échantillon mène à la constatation que la majorité des classes flexibles sont implantées au primaire. Cela laisse croire qu'il peut être plus difficile d'implanter ce type de classe au secondaire. Également, il se peut que la croyance populaire véhicule l'idée que les effets sont plus saillants pour les jeunes enfants; par exemple, les classes de maternelles correspondent généralement à la définition d'un environnement flexible. Cependant, des études indiquent que les adolescents aussi peuvent en tirer profit, notamment en ce qui a trait au bien-être et à l'autonomie des élèves. De nombreuses études ont examiné la relation entre l'environnement physique intérieur, et le bien-être des élèves et la satisfaction de leurs besoins, pour finalement rendre compte que les espaces scolaires conçus selon les besoins et les intérêts des élèves sont propices à leur bien-être (Joing et al., 2018; Tadjic et al., 2015). En outre, d'autres études ont pu déterminer que certains paramètres de l'environnement physique (bruit, absence de couleur et de lumière naturelle)

et de l'esthétisme des lieux peuvent avoir des effets significatifs sur le bien-être des adolescents (Hébert et Dugas, 2019; Joing et al., 2018).

Autre fait, la majorité des classes flexibles sont offertes aux élèves de classes ordinaires et non à ceux qui sont en adaptation scolaire. Pourtant, ces derniers pourraient aussi bénéficier de ce type d'enseignement et d'aménagement. En effet, les enseignants relatent dans les verbatims que la classe à aménagement flexible serait favorable pour les élèves ayant un TDA/H. Cependant, une étude antérieure menée par Aubenas (2021) nous éclaire à ce sujet. Cette étude, la première au Québec à comparer des classes flexibles avec des classes fixes, propose une analyse différenciée selon le genre. Elle a révélé que l'aménagement flexible de la classe influencerait positivement le bien-être et la santé mentale des élèves possédant de bonnes stratégies d'adaptation. La classe flexible encouragerait des comportements positifs comme l'autocontrôle, la résolution de problèmes, l'autonomie, la coopération et le savoir-vivre en communauté; comportements d'autant plus observables chez les filles, probablement en raison d'une maturité normalement plus précoce chez celles-ci.

D'autre part, rappelons que sur les 475 répondants au questionnaire, 26 % ($n = 124$) ont déclaré que leur classe ne correspondait *pas* ($n = 11$) ou *peu* à la définition ($n = 51$). Par conséquent, ces participants n'ont pas été inclus dans l'étude afin d'obtenir un portrait le plus précis possible des classes à aménagement flexible. Ce résultat pourrait indiquer que la définition proposée ne correspondait pas précisément à ce que les enseignants considèrent comme une classe flexible. Ou encore, en raison du biais d'échantillonnage induit par le recrutement sur Facebook, certains auront peut-être répondu par simple curiosité.

Il est également possible, devant cette nouvelle pratique, que certains nuancent l'aménagement flexible de la classe, mais également la pédagogie flexible qui s'arrime avec la classe flexible. Cela dit, une classe flexible, ce n'est pas seulement un aménagement physique plus souple. C'est aussi une façon d'enseigner qui est différente, centrée sur l'élève et ses besoins, dans un contexte qui permet une plus grande possibilité de différencier la pédagogie. Il semble que cela permette aux élèves d'être plus autonomes. Pas seulement parce qu'ils peuvent choisir eux-mêmes leur mobilier ou leur assise, mais aussi parce qu'ils peuvent choisir leurs activités d'apprentissage. Il est question ici d'un paradigme de l'apprentissage centré sur l'élève et sa réussite éducative.

Ainsi, outre le portrait descriptif, une question ouverte a été posée à la fin du questionnaire afin d'obtenir de l'information supplémentaire sur leur perception, selon leur vécu, de

l'effet positif de la classe flexible : « Est-ce que le contexte de classe flexible que vous avez mis en place influence positivement votre vécu ? Expliquez brièvement ce choix de réponse dans l'encadré. » Malgré un biais positif dans la formulation de la question, il faut rappeler que ces enseignants ont adopté ce choix de pratique, très engageant et à contre-courant, et qu'ils sont donc d'emblée biaisés positivement par leur choix professionnel, puisqu'aucune preuve scientifique évidente ne soutient ce choix.

Par ailleurs, plusieurs questions de recherche restent à explorer. Voici quelques questions qui apparaissent essentielles à élucider : Comment les classes flexibles affectent-elles l'enseignement, les pratiques pédagogiques et la gestion de classe ? Dans quelle mesure les élèves et les enseignants bénéficient-ils de ce type de restructuration de la salle de classe ? Comment l'aménagement physique des classes influence-t-il l'apprentissage ?

En conclusion, avec l'émergence de l'école du 21^e siècle, l'aménagement flexible est devenu un phénomène réel et populaire, au Québec et ailleurs. Appuyée par les publications gouvernementales voulant que l'environnement physique de l'école devienne flexible et innovant, la classe flexible s'est répandue comme une traînée de poudre. Toutefois, ce type d'aménagement physique de la classe est loin d'avoir été validé par la recherche scientifique. De ce fait, des questions demeurent. Elles concernent le rôle de l'enseignant et son implication pédagogique. Comme nous l'avons précédemment évoqué, le choix du type d'aménagement physique de la classe est du ressort de l'enseignant. En ce sens, il serait intéressant d'étudier quels sont les dispositifs à mettre en place pour que tous soient en mesure de favoriser l'adaptation de l'aménagement physique en classe.

Références

- Abbasi, N. (2013). Organisation de l'espace scolaire et formation de l'identité chez les adolescents : Une analyse de quatre établissements secondaires en Australie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 133-145. <https://doi.org/10.4000/ries.3626>
- Aubenas, S. (2021). *L'influence de l'aménagement physique de la classe sur le bien-être et la santé mentale des élèves de 5^e et 6^e année du primaire au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. et Barrett, L. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project* (Rapport de recherche). University of Salford. <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/35221/>

- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). John Wiley.
- Broto, C. (2013). *Architecture pour l'éducation* [texte, image fixe]. Barcelone : Links.
- Burgeson, S. (2017). *Flexible seating influencing student engagement* (Projet de recherche). Northwestern College.
https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/74/
- Carignan, M.-A. (2018). *Les écoles qu'il nous faut*. Éditions MultiMondes.
- Comaianni, K. (2017). *What is the impact of flexible seating on students in grade one at one elementary school* (Thèse de doctorat, California State University San Marcos).
http://dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/197401/ComaianniKimberly_Fall2017.pdf?sequence=3
- Del'Homme, M. (2018). *Mise en place d'une classe flexible : quels impacts sur les compétences des élèves ?* (Écrit réflexif, Université de Nantes).
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01808313/document>
- Dornfeld, K. (2016, 22 avril). *Flexible seating and student-centered classroom redesign: How a visit to Starbucks inspired a change to flexible seating—and then some changes in teaching philosophy*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/flexible-seating-student-centered-classroom-kayla-delzer>
- Dumont, H., Istance, D. et Benavides, F. (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. OECDiLibrary. https://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. Dans M. H. Borstein et M. E. Lamb (dir), *Developmental Science : An advanced textbook* (pp. 571-643). Psychology Press.
- Erz, S. L. (2018). *Impact and implications of the flexible learning environment in the at-risk secondary classroom* (Thèse de doctorat, Minot State University). Accessible par ProQuest Dissertations et Theses.
<https://www.proquest.com/docview/2103945987>
- Farmer, T. W., Lines, M. M. et Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *Synergies Sud-Est Européen*, (2), 85-101. https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/germanos.pdf

- Gest, S. D. et Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004>
- Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Segers, E. et Cillessen, A. H. N. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, 19(4), 749-774. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9353-y>
- Guardino, C. A. et Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005991004200601>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. Dans G. G. Bear et K. M. Minke (dir), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Havig, J. S. (2017). *Advantages and disadvantages of flexible seating* (Mémoire de maîtrise, Minot State University). Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (10619168)
- Hébert, T. (2019). La sécurité dans les établissements de l'enseignement secondaire sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces. *La recherche en éducation*, (19), 1-18. https://www.thibauthebert.com/_files/ugd/a63ad4_20ad342a3a6d48249d9cc09e5dd5862b.pdf
- Huynh, Q., Craig, W., Janssen, I. et 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(1), article 407. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-407>
- Imms, W. et Byers, T. (2017). Evidence concerning the 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>
- Jodelet, D. (2015). Processus de mise en sens de l'espace et pratiques sociales. Dans D. Germanos et M. Liapi (dir), *Digital proceedings of the symposium with international participation: Places for learning experiences. Think, make, change* (pp. 66-77). Greek National Documentation Centre.
- Johnston, L. G. et Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 38-48. <https://doi.org/10.4256/mio.2010.0017>
- 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*, (61), 19-40. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0019>
- Keymeulen, R., Henry, J. et Longlez, A. (2020). *La classe flexible : je me lance! Cycles 1, 2, 3 et secondaire*. De Boeck Supérieur.
- Lackney, J. A. (2008). Teacher environmental competence in elementary school environments. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 133-159. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0133>
- 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, Université du Québec à Trois-Rivières). <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518>
- Legout, M. (2018). *La classe flexible au service de la motivation, de la dynamique de groupe et de la différenciation* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Bordeaux.
- Limpert, S. M. (2017). *A qualitative study of learning spaces at Midwest elementary school and its relationships to student attitudes about reading* (Thèse de doctorat, Lindenwood University). Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/198>
- Mazalto, M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*. L'Harmattan.
- Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction : espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- McKeown, S., Stringer, M. et Cairns, E. (2015). Classroom segregation: Where do students sit and how is this related to group relations? *British Educational Research Journal*, 42(1), 40-55. <https://doi.org/10.1002/berj.3200>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Penser l'école de demain*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.lab-ecole.com/wp-content/uploads/2019/04/Penser-ecole-demain-Lab-Ecole-2019-BR-2019.pdf>
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Schrage, H. M. (2018). *A qualitative study of the perceptions of early elementary special education teachers on flexible seating and the behavioral needs of their special education students* (Thèse de doctorat, School of Northcentral University). Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. <https://eric.ed.gov/?id=ED591370>
- Sorrell, M. A. (2019). Perceptions of flexible seating. *Journal of Teacher Action Research*, 5(2), 120-136.
- Tadjic, M., Martinec, M. et Farago, A. (2015). The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization. *European Journal of Education Studies*, 1(1), 14-36.
- Teffo-Sanchez, A. (2020). Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité. *Géocarrefour*, 94(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14849>
- Tiennot, S. (2019). *Attention et assises flexibles* (Mémoire de maîtrise, Université de Rouen). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404553/document>
- Tourret, L. (2014, 13 juin). *Nos salles de classe ressemblent toujours à celles de nos aïeux. Et ce n'est pas près de changer*. Slate. <http://www.slate.fr/story/88295/nos-salles-de-classe-ressemblent-toujours-celles-de-nos-aieux>
- Vallée, A. (2019). *L'aménagement des classes du Québec : qu'en est-il ?* (Essai, Université du Québec à Trois-Rivières). <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165>
- van den Berg, Y. H. M. et Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.007>
- van Meter, K. M. (1990). Methodological and design issues: Techniques for assessing the representatives of snowball samples. Dans E. Y. Lambert (dir), *National Institute on Drug Abuse Monograph* (n° 98, pp. 31-43). US Department of Health and Human Services. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/Digitization/128609-128619NCJRS.pdf>
- 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>